



**Universidade
de Aveiro**
Ano (2018)

Departamento de Educação e Psicologia

**Ana Filipa Saraiva
Gomes**

**A transição da Educação Pré-escolar para o
Ensino obrigatório – O papel do espaço
exterior**



**Universidade de
Aveiro
Ano 2018**

Departamento de Educação e Psicologia

**Ana Filipa Saraiva
Gomes**

**A transição da Educação Pré-escolar para o
Ensino obrigatório – O papel do espaço
exterior**

Relatório final de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho ao meu Deus, pois foi no Seu poder e na Sua força que finalizei esta etapa. Sou grata pelo Seu cuidado, amor constante e pela Sua fidelidade em me capacitar para continuar no caminho da minha existência, e por todos aqueles que me acompanharam nesta caminhada, que me ajudaram a crescer, a ultrapassar as dificuldades e a celebrar as vitórias.

“O meu coração se alegra, a minha alma rejubila e o meu corpo repousa tranquilo”

Salmos 16.9

o júri

Presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Vogal- Arguente principal

Prof. Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria

Vogal- Orientadora

Prof. Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora Aida Figueiredo pelo apoio prestado ao longo deste ano, pelas oportunidades de reflexão, conhecimento e aprendizagem, que me deram um novo olhar sobre novas formas de abordar a educação.

À Educadora Laura Abade e à Professora Ana Adelina pelas orientações e pelas palavras de encorajamento e motivação.

A todas as crianças que tornaram esta etapa realizável, com quem partilhei momentos incríveis. Obrigada por me fazerem acreditar.

palavras-chave

Transição; Educação Pré-escolar; Primeiro Ciclo do Ensino Básico; Espaço Exterior; Comportamento social;

resumo

O presente Relatório de Estágio, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende compreender de que modo é percebida a transição da EPE para o 1.º CEB, por parte de educadoras, professoras e crianças, e qual é o papel do espaço exterior neste processo de transição.

Este estudo, inclui dez crianças – seis da EPE e quatro do 1.º ciclo – e sete docentes – duas educadoras e cinco do 1.º ciclo e teve como referencial teórico alguns documentos oficiais, designadamente as OCEPE. Decorreu em duas fases cronológicas compreendendo cada uma três momentos: 1) observação das crianças, descrição dos contextos e seleção dos participantes; 2) observação dos participantes nos espaços exteriores dos contextos educativos; 3) entrevistas às crianças e às docentes.

No que respeita à recolha de dados recorremos a técnicas e instrumentos como: entrevistas semiestruturadas, observação participante e inquérito por questionário. Para a análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo, com recurso ao software webQDA.

Os resultados mostraram que as crianças do 1.º CEB sentem falta do jogo livre e de explorarem espaços amplos. Por outro lado, as crianças da EPE têm uma noção muito rígida do que irão fazer no 1.º CEB. O projeto educativo e o programa curricular, de grosso modo, não colocam a ênfase no processo de transição limitando a ação dos docentes no que concerne à realização de mais atividades conjuntas.

Os resultados permitiram ainda observar diferenças bastante acentuadas ao nível do espaço exterior nos dois contextos observados, verificando-se que os espaços exteriores não são devidamente explorados, sendo apontados vários constrangimentos na sua rentabilização.

keywords

Transition; Preschool Education; Primary school; Outdoor space; Social behavior;

abstract

The present report is integrated in the Supervised Pedagogical Practice subject in the Master's Degree in Pre-School and Primary School Education program. The main goal is to understand how is perceived the transition process between the Pre-School and Primary School, teachers and children, and what is the role of the outdoor space in this transition process.

This study, includes ten children – six of them from Pre-school and four of them from Primary school – and seven teachers – two Pre-school teachers and five other teachers of the Primary School and it had as theoretical framework official documents, as the Curricular Guidelines for Pre-school. It took place in two different timelines, each one in 3 moments: 1) observation of children, description of the contexts and the selection of participants; 2) observation of participants in outdoor spaces of educational contexts; 3) interviews with the children and teachers.

Concerning the data collection, we use different techniques and instruments as: semi-structured interviews, participant observation and survey by questionnaire. For the analysis of the data we selected content analysis, using the webQDA software.

The results show that the children from Primary School feel a lack of movement and using their creativity. In the other hand, the children from pre-School have a strict impression about the Primary School. The Educational Project and the Curricular Program don't show the emphasis in the transition process. This fact seems to limit the teacher's activities/behaviours in the transition process.

The results also pointed pronounced differences in the use of outer space in both contexts observed. It was possible to register that the outside spaces are not properly exploited, being singled out several constraints on its profitability.

Índice

Introdução	1
Parte I- Enquadramento Teórico.....	3
1. A transição da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo de Ensino Básico.....	3
2. O espaço exterior no processo de transição	7
2.1. Interação durante o jogo livre	9
Parte II- Estudo Empírico	12
1. Caracterização dos contextos educativos	12
1.1. Contexto A.....	12
1.2. Contexto B	16
2. Objeto, Objetivos e Questões de estudo.....	20
3. Opções metodológicas.....	21
3.1. Fases do estudo	22
3.2. Caracterização dos participantes.....	24
3.3. Procedimentos metodológicos	25
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	27
4.1. Observação Participante	27
4.2. Inquérito por entrevista.....	28
4.3. Inquérito por questionário.....	29
5. Tratamento e análise de dados	29
5.1. Análise de conteúdo.....	29
5.2. Categorias de análise.....	31
6. Apresentação, análise e discussão de resultados	33
Conclusão.....	59
Referências Bibliográficas.....	62
Anexos.....	66

Lista de Figuras e Tabelas

Figura 1- Imagem satélite do contexto A

Figura 2- Habilitações literárias das famílias do 4.º ano

Figura 3- Habilitações literárias das famílias do 1.º ano

Figura 4- Imagem satélite do contexto B

Figura 5- Habilitações literárias das famílias da EPE

Figura 6- Ações que as crianças do 1.º ciclo realizavam na EPE

Figura 7- Atividades desenvolvidas pelas crianças da EPE

Figura 8- A percepção das crianças da EPE sobre a futura escola do 1.º CEB

Figura 9- O envolvimento das crianças

Figura 10- O papel da organização

Figura 11- A articulação entre docentes

Figura 12- Os constrangimentos no processo de transição

Figura 13- O papel do adulto no espaço exterior

Figura 14- A interação criança-criança

Tabela 1- Fases do estudo

Tabela 2- Caracterização das crianças e agregado familiar

Tabela 3- Caracterização das docentes

Tabela 4- Calendarização do contexto B

Tabela 5- Categorias e subcategorias das entrevistas das docentes

Tabela 6- Categorias e subcategorias das entrevistas das crianças

Tabela 7- Categorias e subcategorias das interações no espaço exterior

Tabela 8- Interação criança-criança no espaço exterior

Tabela 9- Tipo de material/equipamento percecionado e utilizado pelas crianças durante o jogo livre no espaço exterior

Tabela 10- Comportamento social que mais ocorre durante o jogo livre no espaço exterior

Lista de Siglas

1.º CEB- 1.º Ciclo de Ensino Básico

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CE- Centro Escolar

EE- Encarregados de Educação

EPE- Educação Pré-escolar

JI- Jardim de Infância

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar

PE- Projeto Educativo

PPS- Prática Pedagógica Supervisionada

SOE- Seminário Orientação Educacional

TIC- Tecnologia de Informação e Comunicação

UC- Unidade Curricular

Introdução

O presente Relatório de Estágio decorre do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e foi realizado no âmbito de duas unidades curriculares (UC) que se interligam, nomeadamente, a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e o Seminário e Orientação Educacional (SOE).

Alarcão (2008), numa publicação do Conselho Nacional de Educação, refere que ainda é incompleta a rede de alcance à Educação Pré-escolar (EPE) e que existe uma descontinuidade no processo de escolarização causada por transições austeras entre a EPE e o 1.º Ciclo Ensino Básico (CEB). A autora menciona que a transição é um dos problemas da educação em Portugal, marcada pela ausência de articulação entre os dois níveis educativos. Essa falta de articulação é, em muito, provocada por uma cultura profissional isolada – a dos educadores e a dos docentes – e porque a EPE não é de cariz obrigatório, não se apresenta como fundamental (Aniceto, 2010). No entanto, essa articulação encontra-se bem explícita nos documentos oficiais, tanto da EPE como do 1.º CEB, com o intuito de assegurar a continuidade de competências a desenvolver na escolaridade.

Embora tenha havido uma evolução ao longo destes anos, ainda não é notada a devida preocupação com as transições, como menciona Oliveira (2017). Para que tal aconteça, é necessário que esta questão seja devidamente refletida e delineada por educadores, professores e pesquisadores da área, de forma a proporcionar a todas as crianças uma transição bem sucedida.

A transição da EPE para o 1.º CEB é um dos primeiros momentos significativos na vida das crianças, aportando assim novos desafios e exigências – na organização do tempo, do espaço e na dinâmica de cada docente – obrigando a um trabalho cooperativo e bem planeado entre educadores e professores, de maneira a garantir uma transição tranquila e de qualidade (Oliveira, 2017).

O espaço exterior de uma organização educativa assume também um papel de relevo nesta temática, podendo ser visto como um agente promotor de aprendizagem e desenvolvimento, fazendo parte da componente de oferta educativa. As vivências neste espaço, para além de reduzirem o *stress*, a ansiedade, aumentarem a autoestima, a alegria e a criatividade (Neto, 2004), também facilitam o sentimento de pertença e a sua valorização. Este sentimento de pertença, promovido pelo espaço exterior, pode ser

facilitador no processo de transição, sendo que a rentabilização deste espaço ajuda as crianças a conhecerem melhor o ambiente educativo para onde vão transitar (Ministério da Educação, 2016).

Este estudo pretende construir e aperfeiçoar conhecimentos relacionados com a transição da EPE para o 1.º CEB, bem como o analisar a importância do espaço exterior como contexto facilitador no processo de transição. Neste sentido, por ser um processo pelo qual todas as crianças passam e um espaço comum a todas, os principais objetivos deste trabalho passam por perceber como é concebida a transição por parte das crianças e dos educadores/professores, e por compreender qual o papel do espaço exterior neste processo.

É importante referir que este tema da transição de ciclo não tem sido muito contestado, dado que estamos perante um nível de ensino opcional, seguido de um nível de ensino obrigatório sujeito a obedecer objetivos instituídos por um currículo nacional (Aniceto, 2010).

A escolha desta temática deve-se à escassez de informação, à importância das áreas comuns na integração e articulação de ciclos referidas nas Orientações Curriculares de Educação Pré-escolar (OCEPE), mas, acima de tudo, por ser um tema pertinente à EPE e 1.º CEB que são as bases da formação inicial da autora. A estas questões aliam-se os diálogos mantidos com a orientadora que contribuíram para a formalização deste trabalho nos parâmetros em que aqui se apresenta.

O presente relatório de estágio está organizado em três partes: a primeira corresponde ao Enquadramento Teórico, abordando conceitos chave e tendo em conta literatura de referência; a segunda parte diz respeito ao Estudo Empírico, no qual é feita uma caracterização dos contextos de estágio e uma descrição das opções metodológicas (objeto e objetivos do estudo, o tipo de estudo, os participantes e as técnicas de recolha e análise de dados); e a terceira parte é dedicada à apresentação e discussão dos resultados finalizando com a exposição das essenciais conclusões deste estudo.

Parte I- Enquadramento Teórico

1. A transição da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo de Ensino Básico

A transição da EPE para o 1.º CEB é um período muito importante para as crianças que ingressam formalmente no ensino obrigatório. Considerando a gestão das escolas – Decreto-Lei 115-A/98 – é importante que a ação educativa assente num trabalho coletivo e colaborativo entre educadores e professores, bem como entre as organizações, de modo a proporcionar às crianças uma transição promotora de um percurso educativo de sucesso.

Esta transição é referida nas Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar (OCEPE), como um processo que implica a necessidade de proporcionar às crianças, protagonistas centrais deste processo, experiências e oportunidades que possibilitem o desenvolvimento das suas competências e fortaleçam a sua autoestima e autonomia. Quando isto se verifica, a criança sente mais confiança nas suas capacidades de maneira a dar resposta aos desafios que venham a surgir nas etapas seguintes (Ministério da Educação, 2016).

Conforme Sim-Sim (2010), as crianças devem experienciar esta transição com uma continuidade educativa, evitando receios e angústias, obrigando assim a uma participação efetiva dos diferentes agentes nesse processo, designadamente educadores e professores – articulação de práticas desenvolvidas entre as duas etapas do sistema educativo, partilha de momentos de formação e exigência de uma organização flexível – mas também família e comunidade educativa. Essa participação é ainda reiterada na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, onde o sucesso da integração na escolaridade obrigatória passa por instituir estratégias facilitadoras da transição e da continuidade educativa, com o envolvimento e articulação de todos os intervenientes neste processo.

Assim, a articulação entre a EPE e o 1.º CEB afigura-se fundamental, na medida em que complementa, aprofunda e alarga o ciclo anterior, tendo como paradigma a existência de uma unidade global do ensino básico (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1996).

Oliveira (2017) expande a ideia de articulação quando refere que esta inclui “um conjunto de atividades, projetos, procedimentos e relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa com o intuito de facilitar a transição” (p.54).

Neste sentido, é importante que as crianças experienciem uma visão positiva da transição como uma oportunidade de desenvolvimento, de realização de novas

aprendizagens, bem como do conhecimento de um novo contexto e de novas pessoas (Ministério da Educação, 2016).

Por sua vez, qualquer mudança tem subjacente uma adaptação, que constitui muitas vezes momentos de ansiedade e criação de expectativas para aqueles que acompanham as crianças nesta fase. Para isso, é necessária a colaboração entre profissionais e a família, no sentido de estimular e desenvolver as crianças, de modo a atenuar possíveis transtornos (Ministério da Educação, 2016; Sim-Sim, 2010).

Sim-Sim (2010), refere ainda que a transição da EPE para o 1.º CEB é marcada pela perda por parte da criança de “um espaço conhecido, de um profissional de referência, de rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (p.111). Para que a transição seja natural e um estímulo para todos, é importante que existam estratégias facilitadoras neste processo (Cruz, 2008). Algumas dessas estratégias – de articulação e integração – estão referidas no documento orientador da EPE (OCEPE, 2016), e na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 referida anteriormente, a saber:

- Diálogo entre educadores e professores na partilha de informação sobre as aprendizagens efetuadas pelas crianças;
- Reuniões para dialogar sobre o que se faz no pré-escolar e no 1.º CEB, que envolvam os docentes, encarregados de educação (EE) e as crianças;
- Planificação de projetos, a desenvolver ao longo do ano, que envolvam educadores, professores do 1.º CEB e crianças;
- Preparação de visitas guiadas à escola do 1.º CEB, onde os docentes e as crianças desempenham um papel colaborativo e de transmissão de conhecimento;
- Preparação de visitas guiadas à escola do 1.º CEB para pais e crianças que vão frequentar o 1.º ano de escolaridade, para perceberem a sua dinâmica e funcionamento.
- Reuniões entre educador e professor do 1.º ano para a troca de informação sobre o trabalho desenvolvido e sobre a criança, para que possa ser assegurada a continuidade e sequencialidade educativas.

Para além do que já foi mencionado, e com base no que vem referenciado nas OCEPE (2016), o Projeto Educativo (PE) pode assumir um papel relevante neste processo de transição, na medida em que poderá contemplar e valorizar um apoio deliberado e transversal às organizações da EPE e do 1.º CEB. Aniceto (2010) corrobora

esta ideia ao referir que os PE são documentos fundamentais na articulação e continuidade educativa, uma vez que facilitam a comunicação entre os dois níveis educativos (educadores e professores).

Tal como aponta Sim-Sim (2010), a transição é antes de mais uma questão de política nacional que diz respeito à continuidade educativa – articulação curricular. Deste modo é importante dar continuidade às aprendizagens feitas na EPE, com posterior consolidação das mesmas:

(...) a passagem será um momento sem sobressaltos se se estimular a consistência e a continuidade na perseguição de objetivos pedagógicos, na organização dos conteúdos curriculares, na partilha dos espaços e tempos escolares e, claro, se todos (profissionais, família e crianças) se envolverem em atividades específicas para a transição (Sim-Sim, 2010, pp.113-114).

Gomes (1988) corrobora esta ideia ao afirmar,

(...) a educação da primeira infância, na sua fase pré-escolar, não pode constituir-se como uma ação desgarrada, que se conclui na porta do ensino primário, impõe-se que os dois níveis se harmonizem, apresentando-se como um quadro educativo com coerência, com progressividade e com flexibilidade (cit. in Aniceto, 2010, p.79)

No âmbito da temática da transição de ciclo, Nabuco (1990, cit in Nabuco & Lobo, 1997) desenvolveu um estudo em Londres, mais tarde replicado em Portugal por Lobo (1996, cit in Nabuco & Lobo, 1997), que tinha como objetivo perceber a existência ou não de descontinuidade educativa na transição da EPE para o 1.º CEB. Os resultados de ambos os trabalhos comprovaram a existência de uma descontinuidade no processo de transição e de uma mudança abrupta nos comportamentos e atitudes das crianças, revelando algumas dificuldades de adaptação, quando as organizações contemplavam os dois níveis educativos – EPE e 1.º CEB.

Concluíram, ainda, que ocorreram alterações nas relações com os pares – as crianças do 1.º CEB tendiam a brincar mais sozinhas – e, na relação com o adulto – as crianças mantinham-se em silêncio grande parte do tempo, a ouvir o professor e a trabalhar sozinhas. Além disso, os estudos indicam mudanças ao nível do jogo livre, uma vez que grande parte do tempo era destinada à aquisição de conteúdos académicos.

As autoras também fazem referência a algumas estratégias favoráveis à continuidade educativa (e.g., diálogo entre educadores e professores na criação de estratégias e projetos; conhecimento dos objetivos de cada nível de ensino; partilha de informação sobre as aprendizagens anteriormente à entrada no ensino obrigatório) (Nabuco & Lobo, 1997).

No seu estudo, Oliveira (2017), também obteve várias propostas de estratégias facilitadoras para melhorar a articulação entre a EPE e o 1.º CEB de modo a evitar disparidades que afetem a educação das crianças. De entre as várias estratégias sugeridas pelas educadoras, professoras e especialistas de educação destacam-se 1) o contacto das crianças da EPE com a professora do 1.º CEB; 2) a concretização de atividades em conjunto para aproximar educadores e professores; 3) a comunicação entre a EPE e o 1.º CEB e o desenvolvimento de um trabalho paralelo entre os dois níveis educativos, evitando descontinuidades; 4) as reuniões entre docentes para a troca de informação sobre as crianças da EPE; 5) o trabalho cooperativo e colaborativo entre educadores e professores do 1.º CEB; 6) o conhecimento por parte dos educadores do que é feito no 1.º CEB e a realização de um portefólio caracterizador de cada criança da EPE.

Ao longo do processo de transição é importante que haja um *continuum* nas práticas educativas (OCEPE, 2016; Sim-Sim, 2010). Este continuum deve estender-se a toda a organização educativa, nomeadamente na utilização e proveito dos espaços comuns. O espaço exterior, sendo o espaço comum por excelência, torna-se benéfico para as crianças e para o seu desenvolvimento, devendo ser pensado com o mesmo rigor que o espaço interior.

2. O espaço exterior no processo de transição

De acordo com as OCEPE (2016), para além da articulação que diz respeito ao sistema educativo, também a organização dos espaços assume um papel importante na transição, promovendo uma familiaridade e cooperação mais continuada entre os dois níveis educativos.

Neste caso o espaço exterior, como espaço comum à EPE e ao 1.º CEB, deve ser rentabilizado para que as crianças conheçam melhor todo o meio educativo para onde vão transitar. Além disso, é um espaço educativo cheio de potencialidades e oportunidades, é um lugar de socialização onde as relações entre as crianças de diferentes idades são livres e espontâneas, sem ser necessária a influência dos adultos (Ministério da Educação, 2016).

Como corrobora Figueiredo (2015), o espaço exterior promove várias possibilidades de ação, utilização e descoberta, uma vez que as regras impostas pelos adultos são mais flexíveis que nos espaços interiores, dando liberdade para interações significativas com o outro e com o espaço, proporcionando oportunidades de ação, incluindo ações motoras como saltar, correr e trepar, mas também outras ações de jogo livre.

Deste modo, Aniceto (2010) e Alves (2015) declaram que o espaço exterior promove momentos importantes de interação e de cooperação essenciais à (re)descoberta do espaço, de novos pares e adultos. Neste sentido, as competências sociais de cooperação e cidadania, ou seja, as aptidões que cada criança exhibe no relacionamento com o grupo e consigo própria, são um alicerce decisivo na integração escolar, constituindo-se como facilitador no processo de transição.

Conforme Portugal (2008), as crianças necessitam de desenvolver um sentido de pertença e confiança com o meio, cabendo aos adultos dar-lhes a noção de contexto (cit in Aniceto, 2010). Por seu turno, Zabalza (2004) corrobora a ideia de que a continuidade educativa está vinculada à coerência, complementaridade e globalidade nos espaços, sendo importante planificar espaços e recursos com tempos comuns para que se possam estabelecer laços de união entre profissionais e entre crianças, através de várias atividades que constituem uma partilha de experiências e conhecimentos. O jogo livre, que acontece no espaço exterior, assume assim um papel importante na integração escolar (cit. in Aniceto, 2010).

A essência deste espaço deve ser fértil, fascinante e desafiador, tendo sempre por base as necessidades e interesses de todas as crianças, e de cada uma em particular, sendo estas coautoras na construção do seu próprio conhecimento. Para tal, deve ser

dada à criança a oportunidade de intervir de forma ativa no espaço exterior, para que esta possa contribuir com ideias na construção e conservação dos equipamentos e materiais evitando assim “espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Ministério da Educação, 2016, p. 26).

Sendo o espaço exterior um espaço comum à EPE e ao 1.º CEB, em muitas organizações educativas, este deverá ser integrado na ação educativa e disponibilizado de forma sistemática e prolongada, permitindo às crianças a exploração livre do ambiente educativo para onde vão transitar. Deste modo, torna-se essencial o trabalho cooperativo entre educadores e professores no sentido de planejar momentos de interação constantes entre as crianças dos dois níveis educativos, pois se os educadores e professores perceberem como atuar, a transição pode ser vista e vivida, não só pelas crianças mas também pelas famílias, como algo positivo e como um incentivo ao seu desenvolvimento (Ministério da Educação, 2016; Sim-Sim, 2010).

Tal como o espaço interior, o espaço exterior exige ao educador/professor uma postura de observação, reflexão e avaliação constantes, das crianças e das circunstâncias, no sentido de proporcionar espaços promotores de livre ação e estimuladores da atividade mental, social, psicomotora e emocional das crianças (Ministério da Educação, 2016).

Thomas e Harding (2011), comprovam que o jogo no espaço exterior é importante para a criança porque proporciona oportunidades para o seu crescimento físico, emocional, cognitivo e espiritual quando comparado com um ambiente mais estruturado.

O jogo é então uma das mais completas formas de desenvolvimento, é um meio através do qual a criança compreende o que a rodeia, utilizando o espaço conforme as oportunidades de ação que este lhe oferece (Figueiredo, 2015). Sendo assim, o jogo realizado no exterior oferece aprendizagens de forma mais relevante e permitindo assimilar e integrar toda a informação de forma única e idiossincrática.

Neste sentido, é importante garantir que o tempo passado no exterior é suficiente para envolver as crianças e os adultos em atividades significativas. Além da qualidade inegável do espaço exterior, cuja importância tem vindo a ser enfatizada, é de salientar o tempo que as crianças passam nesse mesmo contexto sendo que, para Chaves e Vasconcelos (2002),

(...) o jogo livre é muitas vezes o período de atividades mais curto do dia, quando na verdade, ele requer muito mais tempo do que as outras atividades. [...] a maior parte das vezes o período de jogo livre termina quando a criança começa a interessar-se por alguma coisa (Chaves & Vasconcelos, 2002, p.187).

O espaço exterior permite à criança explorar, por isso é que o jogo livre é uma atividade com forte envolvimento das crianças, influenciando e verificando o seu mundo físico e social e demonstrando sinais de prazer, concentração e persistência. Este espaço apoia a aprendizagem/desenvolvimento e permite a construção do seu próprio brincar¹ (Thomas & Harding, 2011).

2.1. Interação durante o jogo livre

O conceito de jogo tem sido muito debatido por autores e investigadores na área do desenvolvimento humano, não existindo uma definição consensual. Para Kishimoto (1994), o jogo assume diferentes concepções conforme a linguagem e os valores de cada sociedade. Neste sentido, importa referir que a palavra jogo, como refere Figueiredo (2015), abarca vários tipos que se subdividem e nessa divisão está incluído o brincar (termo mais utilizado na sociedade) que representa a ação da criança na concretização do jogo.

Sendo assim, o jogo livre é exposto como uma atividade espontânea com diversas características: o prazer, a liberdade, flexibilidade, caráter “não-sério”, assim como uma sequência própria e uma limitação no tempo e no espaço. Outra característica que delineia o conceito de jogo é a existência de regras explícitas e implícitas, sendo que as regras subentendidas estão ocultas, mas norteiam a ação da criança, ou seja, o seu brincar (Kishimoto, 1994, 1995).

Tendo por base as diversas categorias de jogo livre, apresentadas por Figueiredo (2015), para este estudo apenas foi considerada a dimensão comportamento social no jogo livre. Deste modo, e tendo em conta o domínio social, foi adotada a taxonomia de Parten (1932, cit. In Figueiredo, 2015) que abarca seis categorias de acordo com as interações sociais que as crianças demonstram:

- *Comportamento de observação*: é quando a criança observa meramente as outras crianças que estão em atividade de jogo. Casualmente a criança pode exprimir alguma opinião ou até conversar, contudo não participa na ação.
- *Comportamento desocupado*: aqui a criança também não se encontra em atividade de jogo, mas esta observa o que a rodeia e lhe capta a atenção. Se nada lhe interessar a criança vagueia pelo espaço, podendo relacionar-se com o seu corpo. Pode, também, procurar um adulto ou permanece no mesmo lugar.

¹ O termo brincar está aqui associado à ação da criança durante o jogo livre.

- *Jogo solitário*: nesta categoria a criança, por não se sentir confortável no contacto com os pares, desenvolve sozinha o seu próprio jogo. Porém, e apesar do seu afastamento em relação aos colegas esta pode estabelecer um contacto, momentâneo.
- *Jogo paralelo*: é quando uma criança desenvolve sozinha uma atividade de jogo embora esteja enquadrada num grupo. Nesta categoria o contacto entre pares é próximo, embora não haja partilha de materiais mesmo que estes possam ser os mesmos. O diálogo pode suceder, mas cada criança tem o seu discurso.
- *Jogo associativo/cooperativo*: esta categoria tem a participação positiva de todas as crianças. Aqui há uma organização das atividades, embora essa organização seja superior no jogo cooperativo.
No jogo associativo as crianças ainda apresentam alguma dificuldade em participar em atividades de grupo, apesar de existir partilha de materiais, presença do diálogo e contacto físico.
No jogo cooperativo é mais visível a interação entre pares e todas as trocas (materiais, diálogo e contacto físico), existindo até líderes de grupo (Figueiredo, 2015).

De acordo com os resultados obtidos no estudo de Parten (1932, cit. In Figueiredo, 2015), o jogo solitário e o jogo paralelo são mais frequente em idades mais novas, ao passo que o jogo associativo e cooperativo é mais frequente em crianças mais velhas. Deste modo, este tipo de jogos surge quando a criança já possui competências essenciais à interação com o outro, daí ser designado por jogo (comportamento) social.

Esta ideia não é consensual no meio científico. Embora alguns estudos refiram a ligação entre o tipo de jogo e a idade das crianças, outros autores, como Howes e Matheson, Hughes e Dunn, referidos por Figueiredo (2015), demonstram nos seus estudos que os diferentes tipos de jogo dependem da situação em que as crianças “se encontram e não de estágios ou sequências, não sendo correto afirmar que crianças pequenas são incapazes de jogar cooperativamente ou que o jogo solitário numa criança mais velha é sinal de imaturidade social” (cit. In Figueiredo, 2015, p.26).

É no jogo livre, atividade rica e estimuladora, que se promove o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança, cujo objetivo principal é a interação entre as crianças e

entre as crianças e o meio, para que interagindo manifestem as suas necessidades e interesses (Neto, 2007).

Importa salientar que a interação com pares oferece oportunidades a vários níveis, nomeadamente na colaboração e construção de ideias entre pares ou com adultos, promovendo a entreajuda; no desenvolvimento de linguagem; na capacidade de resolver conflitos; na aprendizagem de regras ou mesmo na autodisciplina e no respeito por si e pelo outro.

De igual forma, Rebolo (2000) refere-se ao jogo como um processo de interação entre a criança e o meio, bem como na interação com a sociedade que a rodeia, sendo uma ferramenta para o desenvolvimento no qual se aprendem valores de grupo.

No que respeita à importância do jogo no desenvolvimento cognitivo é incontornável a referência a autores como Vygotsky e Piaget que, embora com visões diferentes sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, ambos defendem a interação social como motor das aprendizagens (Piaget, 1975; Vygotsky, 1991). Se Vygotsky defende que o desenvolvimento tem origem na interação social, ou seja, os processos psicológicos são compostos a partir do contexto sociocultural, Piaget refere que o desenvolvimento ocorre através da interação entre sujeito e o meio, uma vez que é uma forma da criança conhecer e se relacionar com o mundo (Piaget, 1975; Vygotsky, 1991).

Uma vez que a dimensão social tem por base a interação com outros indivíduos, o jogo é, por excelência, o maior promotor desta socialização (Piaget, 1975; Vygotsky, 1991).

Parte II- Estudo Empírico

1. Caracterização dos contextos educativos

A Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e o Seminário de Orientação Educacional (SOE) decorreram durante dois semestres do ano letivo de 2017/2018, em dois contextos educativos pertencentes ao distrito de Aveiro.

De forma a levar a cabo este trabalho, foi feita a caracterização numa primeira instância de ambos os contextos da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), nas quais se apresenta uma visão geral que comporta toda a informação considerada pertinente para esta pesquisa.

1.1. Contexto A

O contexto A, referente ao 1.º semestre, localizado nas proximidades da zona urbana de Aveiro, possui as valências de EPE e 1.º CEB, tendo no ano letivo 2017/2018 um total de 52 crianças (16 na EPE e 36 no 1.º CEB).

O 1.º CEB é composto por duas turmas: uma integra crianças dos 1.º e 4.º anos de escolaridade (8 do 1.º ano e 7 do 4.º ano), na qual foi desenvolvida a PPS; e a outra inclui 21 crianças dos 2.º e 3.º anos de escolaridade. Já a EPE integra um grupo de 16 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

No que respeita aos recursos humanos, esta escola tem uma educadora e uma assistente operacional na EPE, duas titulares no 1.º CEB e uma professora de ensino especial. A escola conta ainda com uma assistente operacional no 1.º CEB e uma assistente operacional de Atividades de Animação e Apoio à Família (A.A.A.F.).

O horário de funcionamento é das 9h às 17h20, incluindo a componente letiva – das 9h às 15h30 – e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – das 16h às 17h. durante o dia ocorrem períodos de intervalo, designadamente de manhã, das 10h30 às 11h, ao almoço, das 12h30 às 14h, e à tarde, das 15h30 às 16h. No que respeita às AEC's, as atividades desenvolvidas são o Yoga, a Oficina de Ciências e as Expressões Artísticas.

A escola apresenta instalações (Figura 1), delimitadas a laranja, com traços tradicionais, muito empobrecidas em termos de materiais e equipamentos, áreas pequenas e pouca luz natural. Estas instalações são constituídas por dois edifícios

unidos, compostos por um total de três salas de aula (duas para o 1.º CEB e outra destinada à EPE), uma sala polivalente e um refeitório.

O edifício à direita possui no piso 1 a sala de aula do 1.º e 4.º anos de escolaridade e uma zona de cabides com um espaço comum onde os professores se reúnem, dada a ausência de uma sala apropriada para o efeito. No piso 0 está localizada a sala da EPE igualmente com uma zona de cabides para cada criança. No segundo edifício, encontra-se localizada a sala dos 2.º e 3.º anos de escolaridade (no piso 1) e no piso 0 a sala polivalente e o refeitório.

Importa referir que a sala polivalente é, essencialmente, utilizada por todos os alunos quando a situação climatérica é considerada pelos adultos como não favorável ao uso do espaço exterior. Neste espaço, e contíguo ao edifício, existe um telheiro onde as crianças podem permanecer em dias de chuva e quatro casas de banho – uma para os adultos e três para as crianças.

- A- Edifício da escola
- B- Piso de cimento
- C- Zona de areia e relva; Horta
- D- Zona de relva

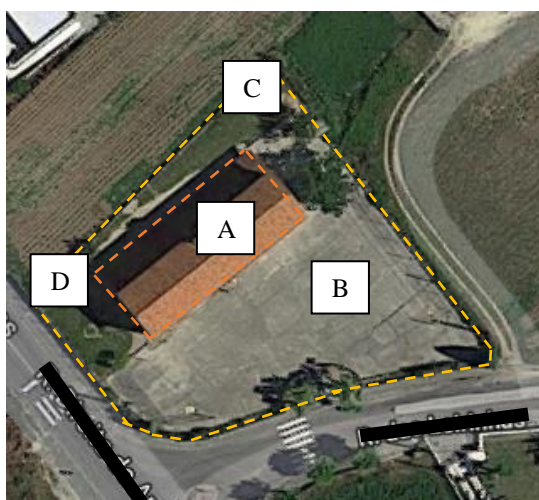


Figura 1- Imagem satélite do contexto A

No que se refere ao espaço exterior (delimitado a amarelo), este é circunscrito por um muro de cimento e rede que oferece visibilidade para o exterior e do exterior para o interior. Junto aos muros, na parte frontal e lateral, existem canteiros com árvores, plantas e terra, que são percecionados pelas crianças como oportunidades de ação para escavar e fazer construções com os materiais soltos de natureza aí existentes.

Ainda na parte da frente dos edifícios existe um amplo espaço em cimento e sem qualquer equipamento fixo, que possibilita às crianças ações como correr, saltar, jogar à macaca, bem como realizar diversos tipos de jogo livre.

Em ambas as zonas laterais dos edifícios existem espaços com elementos naturais, relva, árvores e terra que proporcionam o contacto com a natureza, sendo que numa

destas zonas existe uma horta e uma zona com areia (zona lateral direita) que, embora sem qualquer delimitação, são assumidas por todos como um espaço de utilização das crianças da EPE, bem como o material aí existente (e.g., pneus). Ainda nesta zona existe uma arrecadação onde estão guardados diversos materiais manufaturados, pertencentes à EPE, que são utilizados para o desenvolvimento de atividades estruturadas de expressão físico-motora.

No primeiro contexto observado, a professora estagiária foi integrada numa turma composta por sete elementos do 4.º ano e oito do 1.º ano, num total de 15 crianças. O grupo do 4.º ano, é composto por cinco meninos e duas meninas. Dois alunos deste grupo foram diagnosticados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e usufruem de apoio individual. Para além destes, existem quatro alunos que tomam medicação diária para a “hiperatividade e défice de atenção”. O grupo do 1.º ano, compreende quatro meninas e quatro meninos. Destes oito elementos, três crianças frequentaram a EPE desta organização educacional. Estes são, no geral, implicados nas tarefas em sala de aula, apresentando sinais de satisfação e motivação. No que diz respeito à interação entre os alunos da turma, verificámos um clima de empatia, entreajuda, companheirismo e essencialmente de cuidado.

No que diz respeito à caracterização das famílias das crianças, pertencem a um nível socioeconómico baixo, sendo na sua maioria operários fabris e empregados na área de serviços comerciais. Existem ainda no grupo de famílias, pais desempregados e outros reformados, nomeadamente na turma do 4.º ano.

É de considerar a diferença ao nível das habilitações literárias entre as famílias dos alunos do 4.º ano e dos alunos do 1.º ano. No primeiro caso (Figura 2), verifica-se, que a percentagem de pais com 4º ano de escolaridade é igual à percentagem dos pais com o 12º ano. Já no segundo caso (Figura 3), verifica-se que a maior parte dos pais completaram o 12º ano de escolaridade, existindo ainda no conjunto duas mães com o grau de licenciatura.

Habilitações Literárias das Famílias (4ºano)

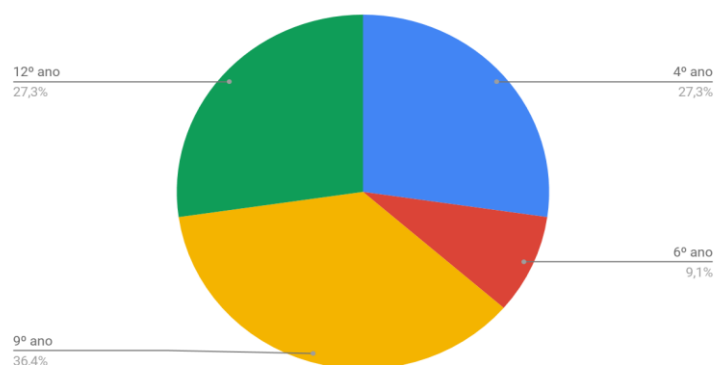


Figura 2- Habilitações literárias das famílias do 4.º ano de escolaridade

Habilitações Literárias das Famílias (1ºano)

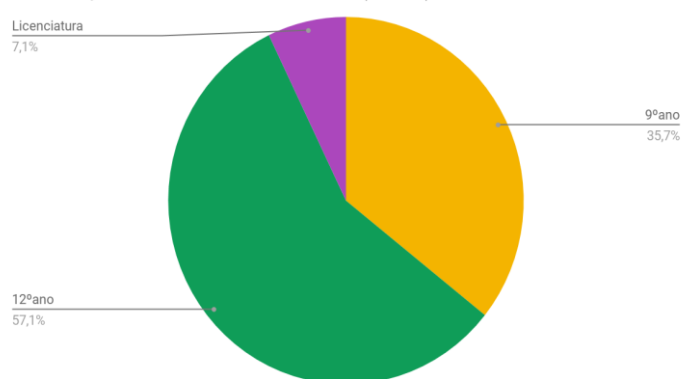


Figura 3- Habilitações literárias das famílias do 1.º ano de escolaridade

1.2. Contexto B

O Centro Escolar (CE), inaugurado em 2010, está localizado na periferia do distrito de Aveiro sendo caracterizado por uma área predominantemente rural. Esta instituição pública também possui duas valências – EPE e 1.º CEB – tendo no ano letivo 2017/2018 70 alunos (25 da EPE e 45 do 1.º CEB), sendo frequentada por crianças com diferentes nacionalidades – Ucrâniana, Russa e Brasileira – e de etnia cigana.

Este CE encontra-se em boas condições físicas, assim como os materiais e equipamentos, sendo as áreas amplas e ricas em luz natural, proporcionando assim um espaço diversificado a todas as crianças e adultos.

Relativamente aos recursos humanos o pessoal docente é constituído por uma educadora e uma assistente operacional na EPE, três docentes no 1.º CEB e um professor de apoio. Para além destes, existe ainda uma assistente operacional para dar apoio ao 1.º CEB, e duas assistentes operacionais de A.A.A.F.

Em relação ao horário de funcionamento este é das 9h às 15h30 – componente letiva. Para as crianças que usufruem das A.A.A.F. o horário é das 7h30 às 9h e das 15h30 às 19h. Durante o dia ocorrem períodos de intervalo, o de manhã, das 10h30 às 11h, ao almoço, das 12h30 às 14h, e à tarde, das 15h30 às 16h. No que respeita às AEC's, as atividades desenvolvidas são o Inglês, a Música e as TIC.

No que respeita ao espaço interior (Figura 4), delimitado a laranja, este está dividido em dois pisos. No piso 1 estão duas salas do 1.º CEB, sendo que apenas uma está a ser utilizada. O piso 0 dispõe de duas salas para o 1.º CEB com zona de cabides, uma biblioteca, três casas de banho (uma para os adultos, outra para as crianças da EPE e outra para o 1.º CEB). Também tem um *hall* (utilizado pelos alunos do 1.º CEB quando está a chover), uma sala de professores, uma sala multiusos, arrumos e um refeitório com cozinha. Importa salientar que parte do espaço do refeitório é utilizado para as A.A.A.F. quando está a chover.

- A- Edifício da escola
- B- Zona de cimento
- C- Zona de saibro
- D- Campo de futebol
- E- Zona da horta

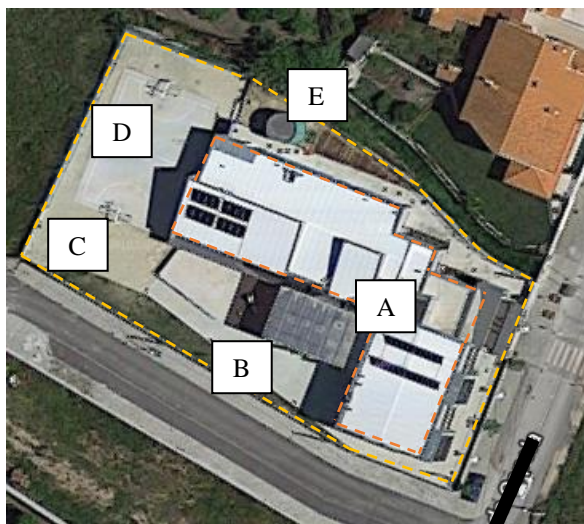


Figura 4- Imagem satélite do Contexto B

Em relação ao espaço exterior do CE, delimitado a amarelo na Figura 4, é composto por quatro zonas distintas que possuem diferentes equipamentos e materiais, são estas:

- A *zona de cimento* (B) com uma pequena área em piso *tartan* onde se encontram três equipamentos fixos: o escorrega e duas molas, perçecionadas essencialmente pelas crianças da EPE, como oportunidades para escorregar, trepar e baloiçar. Para além deste material fixo, existe algum equipamento móvel, como é o caso da “Trave” – onde as crianças experimentam o seu equilíbrio –, do “Autocarro” – que serve de impulsionador para grande parte do jogo simbólico – e a “Parede de música” – que para além de criar som é também muitas vezes usada como esconderijo, especialmente para os mais novos. Este equipamento é também utilizado pelas crianças do 1.º CEB que também perçecionam as mesmas oportunidades de ação.

Para além dos equipamentos referidos existem ainda bicicletas, trotinetes e triciclos que só podem ser usados nesta zona de cimento (B).

Ainda nesta zona há um banco grande em cimento utilizado pelas crianças para lanchar, conversar e até observar os colegas que estão na *zona de saibro* (C) e no campo de futebol (D).

Como acesso às restantes zonas existe uma rampa em cimento usada para as crianças se deslocarem da *zona de cimento* para outras zonas do espaço exterior.

- A *zona de saibro* (C) é muito apreciada por grande parte das crianças para o jogo construtivo (e.g., bolos, tuneis, castelos), usando material solto, como baldes e pás. Nesta zona também existem pneus soltos com diferentes tamanhos que as

crianças muitas vezes sobrepõem, podendo trepar e esconderem-se no seu interior. Esta sobreposição está limitada pelos adultos a três pneus.

Apesar dos materiais soltos pertencerem apenas à EPE, as crianças do 1.º CEB também podem utilizá-los, mas só na presença do adulto (educadora).

- O *campo de futebol* (D) tem o chão em cimento e duas balizas, usado exclusivamente pelas crianças do 1.º CEB para jogar futebol.
- A *zona da horta* (E) contempla elementos natureza como relva, flores, folhas, paus, terra e, atualmente, três árvores de fruto. Esta área é proibida a todas as crianças por não oferecer visibilidade suficiente para que os adultos possam supervisionar o espaço.

Também nesta zona existem dois pontos de água que são apenas usados com a autorização e supervisão de um adulto.

O CE dispõe também de um meio de transporte cedido pela Câmara Municipal, de parcerias e de protocolos com algumas entidades do meio, tais como a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia e o Centro de Saúde; a Rede de Bibliotecas do Concelho; a Escola Segura; a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e a Universidade de Aveiro.

O grupo é composto por vinte e cinco crianças, sete do sexo masculino e dezoito do sexo feminino. É um grupo heterogéneo nas idades que o compõem, com crianças entre os três e os seis anos de idade. Uma característica que define este grupo é a multiculturalidade, uma vez que onze destas crianças são de etnia cigana e uma é de nacionalidade brasileira.

No que diz respeito à caracterização das famílias das crianças do contexto escolar onde decorreu a PPS, concluímos que, de entre as várias famílias, existem situações de desemprego, ainda que algumas recebam Rendimento de Inserção Social. Existem também casos de famílias cujos pais são separados, e um caso específico de uma criança que está com a mãe e com os irmãos numa casa de acolhimento de mães solteiras (este caso está a ser devidamente acompanhado pela Segurança Social e pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens - CPCJ).

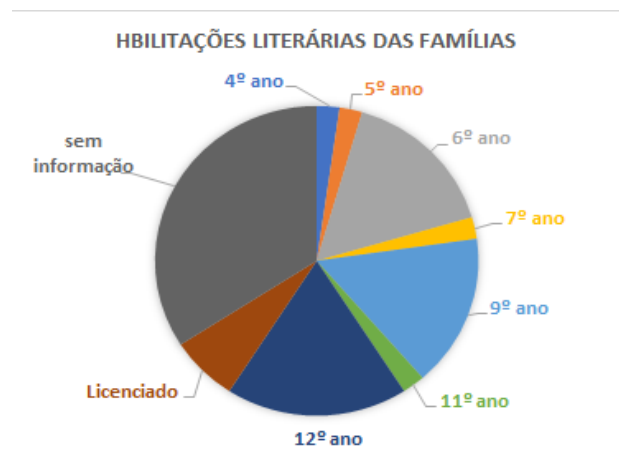


Figura 5- Habilitações literárias das famílias da EPE

Como se pode verificar na figura 5 não foi possível recolher informação relativa à formação académica da totalidade dos EE. Isto deve-se a lacunas deixadas pelos mesmos nas fichas que preencheram aquando da matrícula dos educandos nas organizações educativas. Contudo, da informação recolhida verifica-se que a formação dos EE é maioritariamente abaixo da escolaridade obrigatória.

2. Objeto, Objetivos e Questões de estudo

O presente trabalho tem como objeto de estudo a transição da EPE para o 1.º CEB. Para tal, foram eleitos dois objetivos gerais:

- 1) Perceber como é experienciada a transição da EPE para o 1.º CEB pelas crianças e educadores/professores;
- 2) Compreender qual o papel do espaço exterior na promoção da transição da EPE para o 1.º CEB;

Considerando a complexidade destes objetivos foram delineadas questões que suportam a sua análise:

- a) Qual a perceção das crianças sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB?
- b) Qual é a perceção das educadoras/professoras sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB (o que é desenvolvido a este nível)?
- c) O espaço exterior permite a interação entre as crianças da EPE e do 1.º CEB durante o jogo livre (frequência, espaço, momento e material)?
- d) Que tipo de interação social ocorre durante o momento de jogo livre?

3. Opções metodológicas

O atual estudo assume uma abordagem qualitativa, na qual os resultados obtidos provêm fundamentalmente da análise de conteúdo a inquéritos por entrevista, aliados à observação participante.

Um estudo qualitativo tem como objetivo a compreensão do “comportamento e experiência humanos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.70), uma vez que está repleto de pormenores descritivos relativamente a um grupo de pessoas. Assim sendo, os dados recolhidos são em função da população, sendo que é no contacto aprofundado e individualizado com os indivíduos que se produziu informação esclarecedora sobre a temática abordada.

Muitas vezes, este tipo de estudo, qualitativo é pautado por uma abordagem naturalista, uma vez que o investigador participa com os sujeitos no seu contexto natural, estudando os lugares onde estão reunidas as condições e os dados considerados pertinentes para o estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Se em termos de abordagem o estudo implica uma pesquisa qualitativa, no que que respeita aos objetivos trata-se de um estudo exploratório. Todavia esta pesquisa exhibe particularidades de uma investigação-ação pois, tendo em conta os seus objetivos, pretendeu-se neste trabalho gerar conhecimento de uma “situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução” (cit. in Amado, 2017, p.193). A esta modalidade na investigação-ação, Esteves (1986) intitula de investigação-para-a-ação, uma vez que se caracteriza pela investigação isolada da ação (cit. in Amado, 2017, p.193).

No que respeita aos procedimentos, o estudo de caso foi a escolha feita, visto que, “visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (Gerhardt & Silveira, 2009, p.39). Por outras palavras, procura compreender qual o universo dos indivíduos e os seus pontos de vista.

O estudo de caso tem como intenção ir para além do conhecimento da temática, “visando conceptualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar” (Amado, 2017, p.126), embora o foco principal seja compreender as particularidades do estudo e refletir singularidades do mesmo. Neste sentido, um estudo de caso tem por base a observação detalhada de um contexto, indivíduos ou acontecimentos específicos (Bogdan & Biklen, 1994).

Além disso, este estudo apresenta características de estudo de caso múltiplo, uma vez que analisa dois contextos educativos diferentes, permitindo uma maior comparabilidade e possibilidade de consolidação teórica (Gerhardt & Silveira, 2009).

3.1. Fases do estudo

Este estudo foi realizado entre setembro de 2017 e maio de 2018, no âmbito da articulação entre as Unidades Curriculares Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Orientação Educacional, como já referido anteriormente.

Apesar dos objetivos e das questões do estudo serem comuns, a recolha de dados ocorreu em duas fases distintas, como se pode verificar na tabela 1. Estas fases correspondem aos diferentes contextos onde tiveram lugar as práticas pedagógicas acima mencionadas.

Tabela 1 – Fases do estudo

Calendarização		Instrumentos de recolha de dados	Participantes	Análise de conteúdo
Fase I- Contexto A				
1.º momento	25 de setembro a 11 de outubro	Observação para a caracterização do contexto	15 Encarregados de Educação	
		Inquérito por questionário		
		Seleção dos participantes		
2.º momento	23 de outubro a 6 de dezembro;	Observação participante: Grelha de observação; Notas de campo	4 crianças do 1.º ano do 1.º CEB	WebQDA
	23, 24, 31 de janeiro 1 de fevereiro	Intervenção no espaço exterior (materiais soltos) e observação participante: Grelha de observação e Notas de campo		
3.º momento	11 de dezembro a 13 de dezembro	Inquérito por entrevista	4 crianças do 1.º ano do 1.º CEB 1 Educadora 2 Professoras do 1.º CEB	WebQDA

Calendarização		Instrumentos de recolha de dados	Participantes	Análise de conteúdo
Fase II- Contexto B				
1.º momento	19 de fevereiro a 21 de março	Observação para a caracterização do contexto		
		Inquérito por questionário	25 Encarregados de Educação	
		Seleção dos participantes		
2.º momento	10 de março a 24 de maio	Observação participante: Grelha de observação; Notas de campo Intervenção no espaço exterior – Projeto no espaço da horta	6 crianças do JI	WebQDA
3.º momento	29 de maio a 7 de junho	Inquérito por entrevista	6 crianças do JI 1 Educadora 3 Professoras do 1.º CEB	WebQDA

3.2. Caracterização dos participantes

A seleção dos participantes foi aleatória, tendo como único critério a transição de ciclo ocorrida no ano letivo 2017/18 ou a ocorrer no ano 2018/19, integrando, assim, um total de 10 crianças, cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino, pertencentes aos contextos onde se desenvolveu a PPS como se apresenta na tabela abaixo:

Tabela 2- Caracterização das crianças e agregado familiar

Contextos	Crianças	Género	Idade	Nível de ensino	Agregado familiar
Contexto A	HM	♂	6	1.º CEB	Mãe e Irmãos
	MV	♂	6	1.º CEB	Mãe/Pai
	GF	♂	6	1.º CEB	Mãe/Pai
	GM	♂	6	1.º CEB	Mãe
Contexto B	IM	♀	5	JI	Mãe/Pai e Irmãos
	CC	♀	6	JI	Mãe/Pai e Irmãos
	CF	♀	5	JI	Mãe e Irmãos
	L	♀	5	JI	Mãe/Pai
	HP	♂	5	JI	Mãe/Pai e Irmãos
	MM	♀	5	JI	Mãe

Relativamente a atividades fora do contexto educativo, interessa ainda salientar que todos os participantes passam grande parte do seu tempo confinados ao espaço que a sua habitação dispõe em detrimento de espaços exteriores. Geralmente as crianças deslocam-se de carro no trajeto casa-escola, havendo apenas uma criança que, por vezes, percorre o caminho a pé.

Destas crianças, apenas duas – 1.º CEB – frequentam atividades extracurriculares.

Tabela 3- Caracterização das docentes

Contextos	Docente	Género	Nível educativo	Anos de serviço
Contexto A	E1	♀	EPE	33 anos
	P1	♀	1.º CEB	39 anos
	P2	♀	1.º CEB	22 anos
Contexto B	E2	♀	EPE	39 anos
	P3	♀	1.º CEB	27 anos
	P4	♀	1.º CEB	18 anos
	P5	♀	1.º CEB	23 anos

3.3. Procedimentos metodológicos

O presente estudo compreende a Fase I e II, sendo que cada fase está subdividida em três momentos distintos. Importa referir que foram cumpridas as questões éticas e deontológicas, nomeadamente o consentimento informado para a participação das crianças, incluindo captação de fotos – aos Educadores/Professores, Encarregados de Educação e crianças – preservando o seu anonimato e confidencialidade da informação obtida (cf. Anexo 1).

Num primeiro momento (Fase I- 25 de setembro a 11 de outubro; Fase II- 19 de fevereiro a 21 de março), foram estabelecidos os primeiros contactos com os contextos a estudar para, recorrendo à observação, conhecer primordialmente as crianças, os seus hábitos e rotinas, os espaços e a sua organização, bem como todos os adultos envolvidos (e.g., assistentes operacionais, educadoras e docentes), sendo feita *a posteriori* a sua caracterização, recorrendo a toda a informação pertinente recolhida.

Ainda neste período foi elaborado um inquérito por questionário (cf. Anexo 2), que veio a ser entregue aos EE das crianças, com o objetivo de compreender as rotinas e os hábitos das crianças nos contextos familiares, nomeadamente no que respeita ao tempo passado em jogo livre no espaço exterior. Esta informação foi utilizada exclusivamente na caracterização dos participantes, reunindo a informação considerada pertinente para a compreensão dos respondentes.

Este primeiro momento culminou com a seleção dos participantes (Tabela 2 e 3) a observar neste estudo em ambos os contextos.

No segundo momento (Fase I- 23 de outubro a 6 de dezembro; Fase II- 10 de março a 24 de maio) decorreu a observação participante (cf. Anexo 3) das 10 crianças selecionadas de ambos os contextos durante o jogo livre (JI n=6 e 1.º CEB n=4), nos respetivos espaços exteriores.

Considerando o objeto de estudo deste trabalho, as observações sistemáticas tinham o propósito de perceber se o espaço exterior era um elemento facilitador no processo de transição. Durante estas observações foram tidas em consideração algumas características do jogo livre, especificamente no domínio social, dado que o tipo de interação estabelecida entre as crianças é uma dimensão relevante, uma vez que é através do jogo que a criança interage com os pares, com os adultos e com o meio.

Apesar de em ambos os contextos se terem realizado alterações nos espaços exteriores (Tabela 1), estas foram distintas, uma vez que dependeram da intencionalidade educativa e das qualidades dos espaços em questão. No contexto A, após uma primeira observação, constatou-se a ausência de interações entre as crianças

dos dois níveis educativos. Essa ausência de interações fez sobressair a necessidade de recorrer a uma estratégia - a introdução de materiais soltos (caixas, lençóis, pneus) - para verificar se se estabeleciam interações entre as crianças dos dois níveis educativos. Estas intervenções/observações ocorreram no intervalo da manhã (das 10h30 às 11h).

No contexto B não houve necessidade de promover a interação entre as crianças dos dois níveis educativos, uma vez que ela já sucedia. No entanto, as estagiárias aproveitaram a oportunidade para desenvolver um projeto no espaço da horta – em tempo letivo – com base nos interesses e necessidades do grupo.

Houve, também, a necessidade de estabelecer uma calendarização de observações (Tabela 4) para uma melhor gestão dos recursos e do tempo disponibilizado. O mesmo não aconteceu no contexto A, porque as linhas orientadoras do trabalho não estavam bem definidas.

Importa referir que ao longo das observações, o diálogo com os participantes esteve sempre presente tendo como intenção alargar os conhecimentos sobre o objeto de estudo, bem como interpretar os acontecimentos que se desenrolaram (Gonçalves, 2004).

Tabela 4- Calendarização de observação do contexto B

Dias e horário		Grupos de participantes**
Intervalo da manhã	Intervalo do almoço	
10 de abril	12 abril	Grupo B- CF, I, M
17 de abril	19 de abril	Grupo A- CC, H, L
24 de abril	26 de abril*	Grupo B- CF, I, M
1 de maio*	3 maio*	Grupo A- CC, H, L
8 de maio	10 de maio*	Grupo A- CC, H, L
15 de maio	17 de maio	Grupo B- CF, I, M
22 de maio	24 de maio	Grupo A- CC, H, L

* Não foi feita observação por razões climáticas impeditivas de utilizar o espaço exterior ou outras razões.

** Os participantes foram divididos em dois grupos (A e B) para facilitar a observação no espaço exterior.

Para finalizar, num terceiro e último momento de cada fase (Fase I- 11 a 13 de dezembro; Fase II- 29 a 7 de junho) foram efetuadas entrevistas às educadoras da EPE e professoras do 1.º CEB (cf. Anexo 4), recorrendo a um programa de áudio do telemóvel da professora estagiária. Também neste período foram efetuadas as entrevistas às crianças participantes neste estudo (cf. Anexo 5), recorrendo à escrita imediata.

4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Neste ponto serão abordadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas para obter informações conforme as questões elaboradas.

Como técnicas de recolha de dados foram selecionadas a observação participante, o inquérito por entrevista. Estando estas técnicas incluídas em métodos qualitativos de análise de dados, foi criada uma grelha de observação e dois guiões de entrevista como instrumentos de recolha de dados, bem como o inquérito por questionário usado apenas na caracterização dos respondentes.

4.1. Observação Participante

A observação participante é uma das técnicas mais usadas quando se pretende estudar e compreender um facto social, tendo como finalidade “apreender os comportamentos e os acontecimentos no próprio momento em que eles se desenrolam nos seus contextos naturais e na sua riqueza (inter)subjativa” (Gonçalves, 2004, p. 66).

Amado (2017) corrobora esta ideia, referindo que a observação participante “implica uma imersão pessoal e direta na atividade social de alguém ou de um grupo que se quer investigar” (p.152), o que causa uma interação constante com o objeto em estudo e uma necessidade de participar na vida dos sujeitos observados, exigindo uma atenção às suas condutas e pensamentos.

Neste estudo, as observações efetuadas foram sistemáticas e realizadas em ambiente natural (observação naturalista) com o intuito de descrever o comportamento dos sujeitos, levantando hipóteses que explicam o “porquê e o para quê através do como” (Estrela, 1994).

Para a concretização desta observação foi elaborada uma grelha de observação (cf. Anexo 3). Este instrumento, como referem os autores Gerhardt e Silveira (2009), requer o uso dos sentidos para compreender aspetos da realidade uma vez que se baseia no ver e ouvir, analisando os factos a estudar. Por outras palavras, a observação requer atenção e capacidade para que seja selecionada a informação pertinente dentro de um vasto leque de informações (Gerhardt & Silveira, 2009; Ketel & Roegiers, 1933).

4.2. Inquérito por entrevista

A entrevista é uma técnica que permite a recolha de dados através do contacto social, uma vez que é uma conversa propositada entre duas ou mais pessoas selecionadas de forma cautelosa (Gerhardt & Silveira, 2009; Ketel & Roegiers, 1933). Esta teve como desígnio a recolha de dados na “linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134) compreendendo os seus pontos de vista e o que os leva a admiti-los. Desta forma, a informação recolhida através da entrevista serve como um complemento aos dados recolhidos através da observação participante (Estrela, 1994).

Segundo Amado (2017), “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para obtenção de informações nos mais diversos campos” (p.209). Para tal, foram elaborados dois guiões (cf. Anexo 4), norteadores com questões pertinentes tendo em conta o estudo concebido com o objetivo de revelar novos esclarecimentos ou explicações mais exatas. Os guiões apresentados aos adultos e às crianças dos diferentes contextos tiveram em consideração não só as suas características específicas bem como o nível educativo frequentado pelas crianças e lecionado pelos adultos.

Sendo assim, a entrevista usada neste estudo assume o formato semiestruturado, tendo o seu apoio nas questões de estudo previamente apresentadas, pois quanto mais nítidas são as ideias sobre o que se pretende melhor é a obtenção de resultados pretendidos. Além disso, este tipo de entrevista permite a obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos (Amado, 2017).

É de salientar a importância de efetuar um pré-teste a uma pessoa ligada ao universo da educação, para ajudar a perceber se os objetivos do estudo estão a ser alcançados (Amado, 2017). Este pré-teste foi realizado a uma educadora de infância e não pertencente ao grupo de participantes.

As entrevistas foram gravadas recorrendo a um programa de gravação de áudio, com a intenção de salvaguardar toda a informação, evitando perdas de informação pertinentes ou pausas desnecessárias. Esta decisão foi tomada depois de ponderadas as suas vantagens e desvantagens, sendo que uma das desvantagens é a morosidade no processo de transcrição dos dados. A grande vantagem prende-se com a transcrição completa e fiel dos dados, como também com à liberdade que o entrevistado tem no decorrer da entrevista (Rodrigues, 2013).

4.3. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário, entregue aos EE das crianças, foi aplicado neste trabalho como complemento à caracterização dos participantes. Este instrumento permitiu obter várias informações sobre os indivíduos (Gonçalves, 2004), possibilitando que os inquiridos expressassem as suas opiniões livremente, ainda que alguns itens fossem orientados (Amado, 2017, p.273). Este documento compreendia, entre outras, questões relacionadas com a vida das crianças, a prática de AEC's, o modo como se deslocavam para a escola e como habitualmente brincam em espaços exteriores. Com a análise dos inquéritos, pudemos compreender as vivências do dia a dia das crianças e algumas perceções de como é experienciado o espaço exterior.

5. Tratamento e análise de dados

Segundo a literatura, a análise de conteúdo, técnica de análise e compreensão de dados qualitativos, é a técnica que mais se adequa a este estudo. Neste sentido descrever-se-á o processo de análise de conteúdo aplicado a este trabalho.

5.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é reconhecida como uma das técnicas mais comuns na investigação empírica e tem como características a objetividade, a sistematização e a dedução (Rodrigues, 2013). Para se proceder à análise de conteúdo deve-se, primeiramente, reunir todos os dados que servirão de suporte para todo o processo, tendo em conta as regras apontadas por Rodrigues (2013, cit. in Bardin, 2006): exaustividade, representatividade, homogeneidade, exclusividade e pertinência.

Depois de reunido o *corpus* documental passou-se à categorização, referida como a operação fundamental e exaustiva da análise de conteúdo. Este é um processo em que os dados contidos no material serão agrupados e organizados, isto é, todos os dados pertinentes foram classificados e comprimidos (Esteves, 2006).

Estas categorias são como caixas onde se arrumam os dados, podendo ter procedimentos fechados ou abertos. Neste estudo, a formação das categorias sofreu um processo indutivo-dedutivo, em que as categoria e subcategorias foram definidas *a priori* de forma ampla e aberta (Amado 2017), tendo por base as OCEPE publicadas em 2016.

Para que esta categorização seja favorável, e tendo em conta o tipo de procedimento usado, é importante obedecer a alguns princípios defendidos por Esteves (2006) como: a

“exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, objetividade e produtividade” (p.122). Por outras palavras, as categorias estabelecidas devem abranger toda a informação pertinente sem deixar margem para diferentes interpretações.

Para que os princípios acima sejam levados a cabo, foi utilizado um *software* – WebQDA – que apoia na análise de conteúdo de uma grande quantidade de dados recolhidos, particularmente das observações e das entrevistas realizadas.

Após a descrição das observações e da transcrição das entrevistas, passou-se à codificação e criação de categorias/subcategorias com sentido para o conteúdo recolhido de forma a poder decifrá-los além do que é perceptível. Estes códigos foram estabelecidos de acordo com as ferramentas existentes no webQDA e tendo em conta as questões deste estudo (Costa & Amado, 2018). Inicialmente foi feita uma codificação descritiva, pois analisou-se aspetos como o género, anos de serviço, o contexto e o nível de escolaridade.

Esta fase foi sem dúvida a que levou mais tempo e dedicação, tendo sido necessário ler o conjunto de dados a analisar e dividi-los em itens com significado.

Posteriormente, e concluída a fase de exploração do material iniciou-se o tratamento dos dados, que se traduz na produção de inferências e compreensão dos resultados, que precisam de ser válidos, compreensíveis e aceitáveis (Costa & Amado, 2018; Rodrigues, 2013). Na fase de questionamento foi feito o cruzamento dos vários dados, ajudando assim na apresentação e discussão dos resultados.

5.2. Categorias de análise

Tendo em conta as observações efetuadas e as informações que derivam da sua análise, bem como da análise das entrevistas achou-se por bem recorrer à codificação da informação por categorias, uma vez que se reiteram ou “destacam-se certas palavras, frases ou padrões de comportamento, forma de os sujeitos pensarem e acontecimentos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.221).

A tabela 5 diz respeito às categorias criadas para a análise das entrevistas das educadoras e professoras do 1.º CEB. Estas estão fundamentadas nas OCEPE, mais precisamente do terceiro tópico que diz respeito à Continuidade Educativa e Transição. No que respeita às subcategorias, e como já foi referido acima, ocorreu a fusão entre categorias prévias e categorias que surgiram a partir da leitura dos dados. Assim, e na mesma tabela, apresentam-se as subcategorias criadas a partir da leitura das entrevistas às docentes.

Tabela 5- Categorias e subcategorias das entrevistas das docentes

Estratégias facilitadoras
<ul style="list-style-type: none">• Envolvimento das famílias<ul style="list-style-type: none">○ Acordar procedimentos○ Articulação curricular○ Comunicação○ Trabalho cooperativo• Envolvimento das crianças<ul style="list-style-type: none">○ Diálogo sobre a transição○ Descoberta da escola○ Desenvolvimento de competências académicas• Papel da organização<ul style="list-style-type: none">○ Documentos orientadores○ Partilha de espaços físicos○ Relatório final das aprendizagens
Constrangimentos
<ul style="list-style-type: none">• Extensão dos programas do 1.º CEB• Espaços pobres• Inapropriação dos espaços• Falta de recursos humanos• Falta de material• Falta de comunicação

Na tabela 6 apresentam-se as categorias e subcategorias produzidas a partir da leitura aprofundada das entrevistas às crianças da EPE e do 1.º CEB.

Tabela 6- Categorias e subcategorias das entrevistas das crianças

Ações desenvolvidas
<ul style="list-style-type: none"> • EPE <ul style="list-style-type: none"> ○ Brincar ○ Expressão plástica ○ Exploração de elementos naturais ○ Atividades para desenvolver competências académicas ○ Jogos ○ Música • 1.º CEB <ul style="list-style-type: none"> ○ T.P.C.
A futura escola
<ul style="list-style-type: none"> • O que vai fazer <ul style="list-style-type: none"> ○ Escrever ○ Estudar ○ Trabalhos ○ Brincar só no espaço exterior ○ Expressão plástica ○ Não sei • O que não vai poder fazer <ul style="list-style-type: none"> ○ Falar ○ Brincar

De maneira a compreender as interações estabelecidas entre as crianças durante o jogo livre no espaço exterior, a partir das observações efetuadas, elegeu-se a categoria de Comportamento Social adaptado de Figueiredo (2015), com as respetivas subcategorias, que se apresentam na tabela 7.

Tabela 7- Categoria e subcategorias para a interação criança-criança no espaço exterior

Interação criança-criança no espaço exterior
<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento Social <ul style="list-style-type: none"> ○ Comportamento de observação ○ Comportamento desocupado ○ Jogo solitário ○ Jogo paralelo ○ Jogo associativo/cooperativo

6. Apresentação, análise e discussão de resultados 10

Neste ponto iremos apresentar, analisar e discutir os resultados do presente estudo. No pondo 2 do estudo empírico, foram enunciados o objeto de estudo – transição da EPE para o 1.º CEB – e os objetivos gerais, a saber:

- 1) Perceber como é experienciada a transição da EPE para o 1.º CEB pelas crianças e educadores/professores;
- 2) Compreender qual o papel do espaço exterior na promoção da transição da EPE para o 1.º CEB;

De forma a simplificar a compreensão e discussão dos resultados, estes serão apresentados como resposta às quatro questões colocadas anteriormente e que aqui se relembram:

- a) Qual a perceção das crianças sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB?
- b) Qual a perceção das educadoras/professoras sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB (o que é desenvolvido a este nível)?
- c) O espaço exterior permite a interação entre as crianças da EPE e do 1.º CEB durante o jogo livre (frequência, espaço, momento e material)?
- d) Que tipo de interação social ocorre durante o momento de jogo livre?

Cada questão é analisada com dados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas aos docentes (cf. Anexo 8) e às crianças dos contextos A (cf. Anexo 9) e B (cf. Anexo 10), bem como às observações realizadas no espaço exterior durante o jogo livre (cf. Anexo 2), tendo-se recorrido ao *software* WebQDA para estabelecer e codificar as categorias e subcategorias de análise (cf. Anexo 12).

A discussão dos resultados obtidos é feita no final de cada questão em modo de resposta sustentada pela literatura de referência apresentada no enquadramento teórico.

6.1. Qual a perceção das crianças sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB?

De maneira a identificar qual a perceção das crianças sobre o processo de transição, foram consideradas as respostas a três perguntas efetuadas aquando das entrevistas às crianças, designadamente:

- 1- “O que fazias no JI e agora já não fazes?”
- 2- “O que mais gostas de fazer no JI?”
- 3- “O que pensas que vais fazer no 1.º CEB?”

Na figura 6, apresentam-se os resultados obtidos à questão 1 “O que fazias no JI e agora já não fazes?”, dirigida às crianças do 1.º CEB, concluindo que dos quatro participantes, GF e GM, mencionaram sentir falta de brincar.

Dos restantes, o MV refere que já não realiza expressão plástica e o HM menciona a falta de realizar de jogos. Esta última criança revela, ainda o facto de no 1.º CEB ter trabalhos para casa, dizendo que no JI “*Não fazia trabalhos de casa*”.

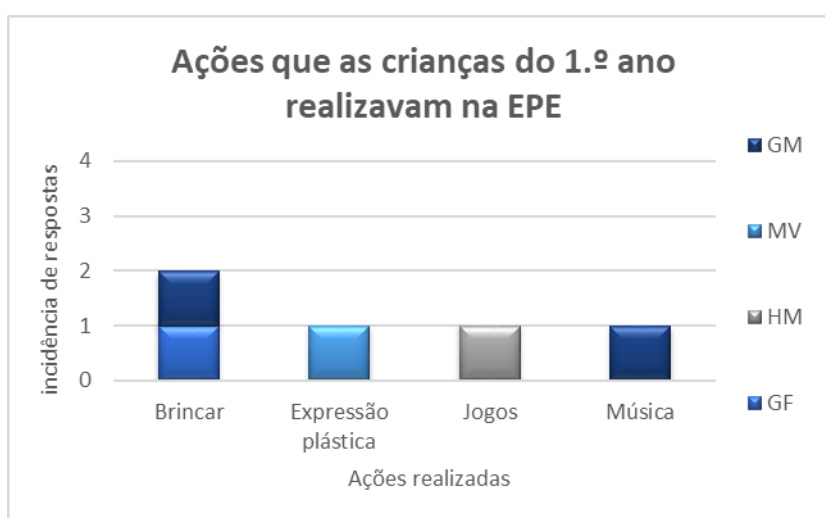


Figura 6- Ações que as crianças do 1.º CEB realizavam na EPE

No que concerne aos resultados questão 2 feita às crianças da EPE sobre: “O que mais gostas de fazer no JI?”.

Na figura 7, pudemos verificar que o brincar é a ação referida pela maioria das crianças ($n=4$). Como dizem CC, “*Brincar com os meus amigos*”, ou MM, em que o brincar também envolve a exploração de elementos da natureza, “*Gosto de brincar na areia, de fazer bolos na areia*”.

Existem ainda duas crianças que referem que o que mais gostam de fazer é expressão plástica, como diz L “*Gosto de pintar com tinta*”.

De todas as crianças entrevistadas ($n=6$), apenas duas expressam gostar de realizar atividades para desenvolver competências académicas para o 1.º CEB, como refere a IM “*Gosto de trabalhar*”.

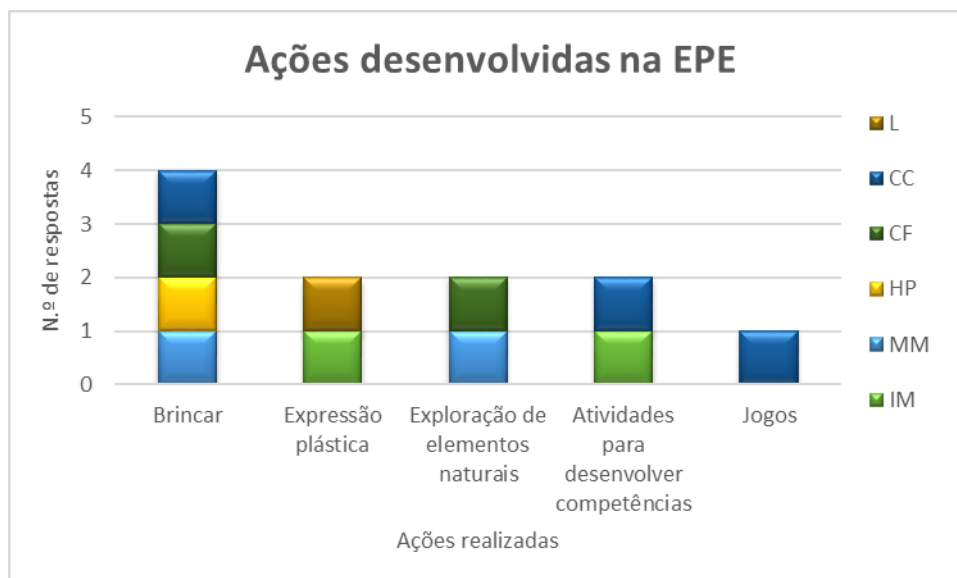


Figura 7- Ações desenvolvidas pelas crianças da EPE

Finalmente a questão 3 “O que pensas que vais fazer no 1.º CEB”, igualmente colocada às crianças da EPE, e que nos ajuda a perceber qual a perceção das crianças da EPE face ao 1.º CEB. Verificamos que as crianças dizem que só vão escrever (IM), estudar (L) e fazer trabalhos (L, CC, CF, HP), como diz IM: “Não posso falar, não posso brincar, só posso escrever”. Há ainda outra criança que refere “Trabalhar e brincar, mas brincar só no recreio e pintar um desenho na sala, às vezes” (CC) (Figura 8).

Apenas uma criança (MM) diz não saber o que vai fazer no 1.º CEB.

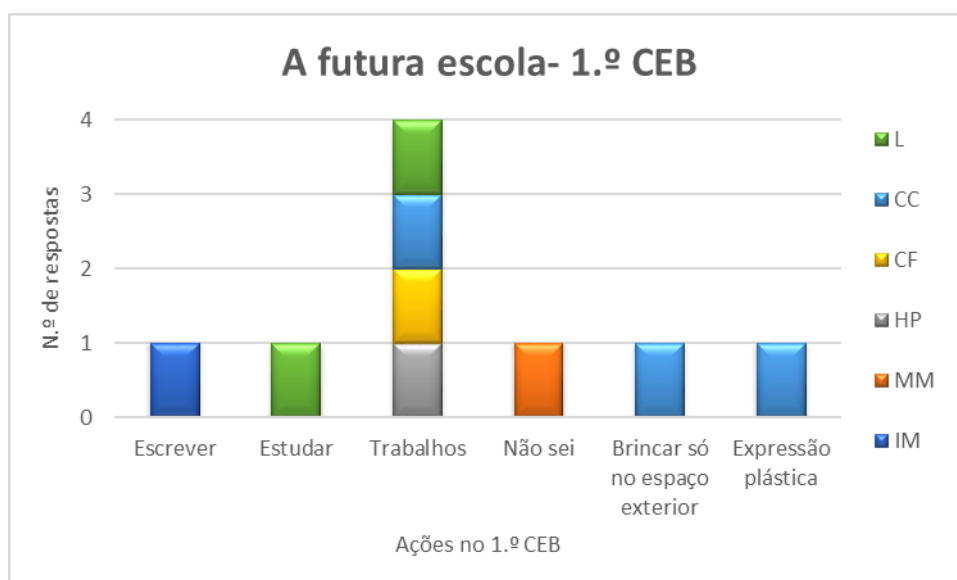


Figura 8- A perceção das crianças da EPE sobre a futura escola do 1.º CEB

Através da análise dos resultados apresentados conseguimos verificar que as crianças, tanto da EPE como do 1.º CEB, experienciam diferentes realidades nos dois níveis educativos, como diz HM que quando estava no JI *“brincava ao esconde-esconde e não fazia trabalhos de casa”*.

Ainda em relação às ações que as crianças referem sentir falta de realizar, agora que estão no 1.º CEB (e.g., de brincar, de fazer jogos e de realizar expressão musical e plástica), estas podem ser um indicador de como certas áreas podem passar para segundo plano no 1.º CEB. É possível também constatar que a maioria das crianças parece ter uma forte noção dos comportamentos esperados *“Não posso falar, não posso brincar, só posso escrever”* (IM) e da importância do trabalho académico *“trabalhar e escrever”*.

A partir destes relatos podemos perceber que as crianças reconhecem que há (ou haverá) uma mudança, podendo ser considerada mais acentuada no que respeita aos objetivos ou metas que as crianças têm de atingir na EPE e no 1.º ano do ensino básico. De acordo com Aniceto (2010) o nível de ensino obrigatório (1.º CEB) está dependente de objetivos instituídos por um currículo nacional, enquanto que as OCEPE (2016) baseiam-se em objetivos globais que visam *“apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância”* (p.5). Sim-Sim (2010), revela que para o processo de transição ser vivido sem sobressaltos é importante existir uma continuidade de objetivos educativos, reconhecendo ainda que a esta mudança se alia a ausência de rotinas e hábitos conhecidos às crianças.

Esta fragmentação, sentida, entre os dois níveis educativos é apontada pela professora P2 que refere *“estas novas políticas educativas “prés” em que cada um escolhe o que vai fazer, o que lhe interessa. Aqui no 1.º ciclo (tirando o trabalho de projeto) não pode ser aquilo que lhes apetece fazer naquele momento”*, reforçando P5 *“[...] as realidades são diferentes”*. Esta visão segmentada dos níveis educativos pode ser também observada nos desenhos realizados pelas crianças no momento das entrevistas (cf. Anexos 9 e 10).

Importa salientar que o tempo despendido em ambos os contextos permitiu constatar que as crianças da EPE tiveram experiência de contacto com aulas do 1.º CEB apenas em eventos festivos como o *Halloween* (contexto A) ou quando não iam à piscina (contexto B).

6.2. Qual a percepção das educadoras/professoras sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB (o que é desenvolvido a este nível)?

O primeiro objetivo geral deste trabalho inclui como é experienciada a transição pelas educadoras/professoras, sendo fundamental a questão colocada neste ponto.

Assim, para responder a esta questão foram analisadas as entrevistas das educadoras e professoras do 1.º CEB (n=7). Tendo sido questionadas sobre: *“De que modo é promovida a transição da EPE para o 1.º CEB?”*.

Desta questão emergiram quatro estratégias que correspondem a quatro categorias de análise a considerar: o envolvimento das crianças (Figura 9); o papel da organização (Figura 10); a articulação entre docentes (Figura 11) e o envolvimento das famílias. As três primeiras figuras foram analisadas considerando as subcategorias criadas a partir da leitura das entrevistas (Tabela 5).

Importa salientar que todas as docentes referiam ainda constrangimentos que surgem ao longo do processo de transição. Estes serão analisados na figura 12.

Na figura 9 está expressa a categoria “Envolvimento das crianças”. Desta estratégia, o “descobrir a escola” é a atividade mais utilizada quando se fala em transição de ciclo, seguida do “desenvolvimento de competências académicas” e por fim o “diálogo sobre a transição” com as crianças.

Apontado por todas as entrevistadas, o “descobrir a escola” é operacionalizado não só com visitas ao 1.º CEB, como refere por exemplo P3 *“...costuma-se promover no último período umas atividades em que os meninos da pré vão à sala de aula e fazem umas atividades em conjunto com os meninos do 1.º ano”* e reforça P4 *“...para se habituarem ao espaço é haver uma visita, vamos dizer assim, de uma manhã em que eles vão fazer várias atividades desde a matemática, ao português, ao estudo do meio para eles verificarem como que é estar na sala de aula”*, como também com atividades desenvolvidas em conjunto, entre a EPE e o 1.º CEB. Estas podem surgir de forma pontual ou contínua, como por exemplo, no contexto B realiza-se todas as semanas a hora do conto, dinamizada pela educadora, em que são reunidas as crianças da EPE e do 1.º CEB (EPE com o 1.º e o 2.º ano num dia e noutro dia com o 3.º e o 4.º ano) para a leitura e requisição de livros, como refere a professora P4 *“...quando há requisição de livros em que estão os meninos do pré-escolar e os do 1.º/2.º ano: ouvem uma história e há a seleção de livros, a requisição”*.

Três docentes do 1.º CEB (P3, P4 e P5), ainda do contexto B, mencionam o “desenvolvimento de competências académicas” como sendo muito importante na integração das atividades do novo ciclo. Para estas docentes, uma criança com as competências da EPE bem desenvolvidas, facilmente acompanha as atividades pedidas no 1.º CEB e, conseqüentemente, facilita o sucesso da sua integração, citando P5 “...esta abordagem serve essencialmente para eles num primeiro momento se inteirarem daquilo que poderá ser a realidade do 1.º ciclo, o trabalho, a necessidade de eles se manterem no lugar, de executarem tarefas com a atenção com concentração”.

Apenas uma professora do 1.º CEB (P2) faz alusão ao diálogo com as crianças sobre o processo de transição como sendo fundamental para que as mesmas vivenciem esta passagem de uma forma mais tranquila e confiante, ajudando a desmistificar medos e ansiedades, como refere P2 “...fazem-nos vir para a escola do 1.º ano muito mais descansados”.

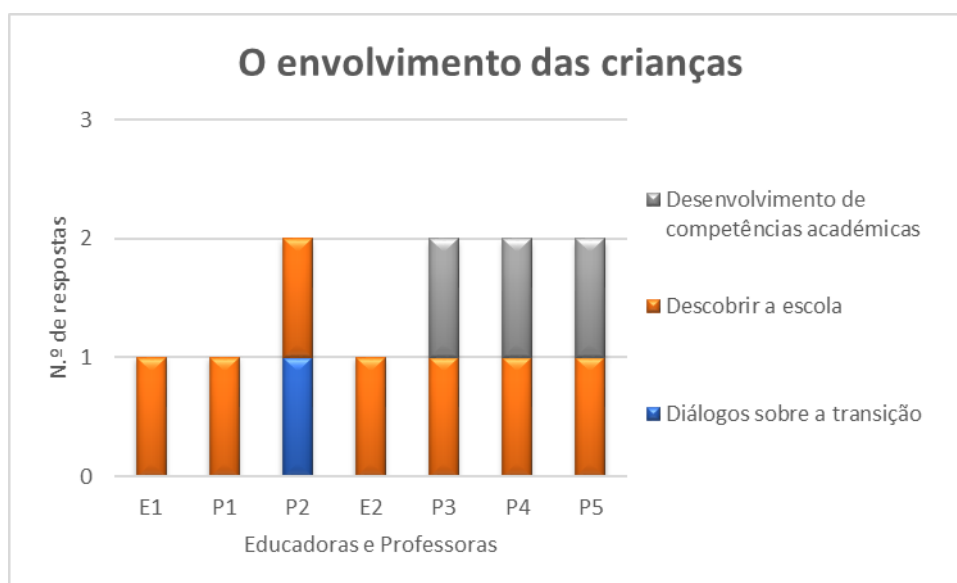


Figura 9- O envolvimento das crianças como estratégia facilitadora no processo de transição

A figura 10 retrata a categoria “papel da organização” como estratégia facilitadora alcançada através dos “documentos orientadores” (e.g., Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades), “partilha de espaços físicos” e o “relatório final dos progressos de aprendizagem”.

Os “documentos orientadores” são mencionados pela quase totalidade das entrevistadas (n=6) como promotores de uma transição de qualidade, referindo P3 “...durante o ano há sempre atividades do plano anual de atividades em que eles fazem atividades em conjunto, ou seja, vão participando em atividades com os outros colegas,

portanto automaticamente vão-se habituando ao tipo de trabalho, ao contacto com os colegas, ao contacto com a professora, às horas, às rotinas”.

Duas docentes (E1 e P5) que referem a importância da “partilha de espaços físicos”, como imprescindíveis no processo de transição, dizendo “...*vivem no mesmo espaço exterior e em espaços que são comuns, tipo o hall de entrada, às casas de banho, ao coberto, ao refeitório, até a sala do prolongamento quando está a chover*” (E1). P3 corrobora a ideia referindo “*quando se vive num centro escolar vive-se em comunidade, portanto é muito difícil separar o PE e o 1.º CEB. Portanto é como se fosse uma família, ou seja, nós convivemos diariamente*”.

Por fim, a educadora E1 refere o “relatório final dos progressos de aprendizagem” como um conjunto de informação reunida de forma sucinta que facilita o processo de transição de crianças da EPE para o 1.º CEB.

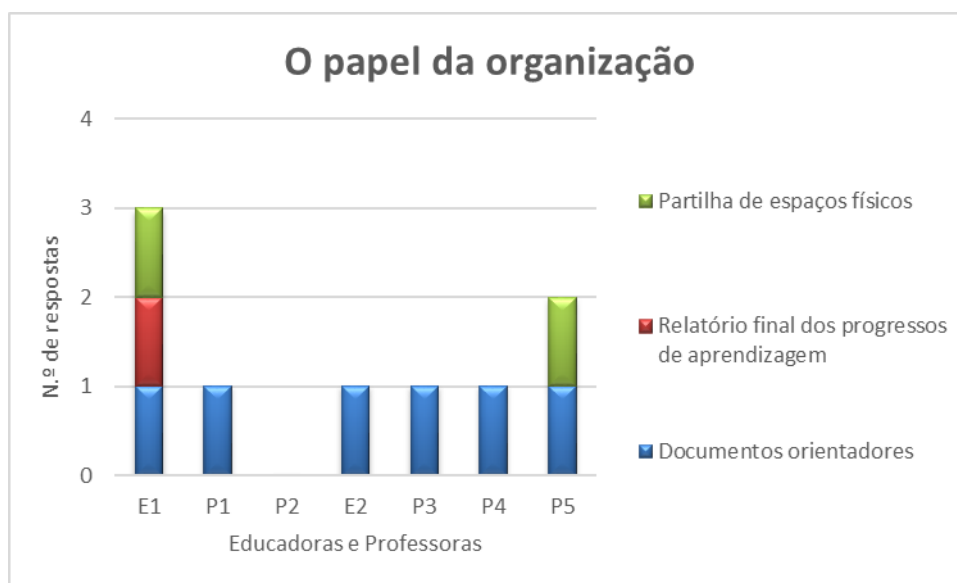


Figura 10- O papel da organização como estratégia facilitadora no processo de transição

A “articulação entre docentes” foi outro fator mencionado pelas entrevistadas como uma estratégia relevante para o processo de transição.

Analisando a figura 11, verificamos que quatro docentes (E1, P1, P4 e P5) fazem alusão ao “trabalho cooperativo”, nomeadamente na programação de atividades para os dois níveis educativos: “*há este intercâmbio, muitas vezes, de atividades entre a educadora e as professoras do 1.º CEB*” (P1) e nas reuniões de articulação onde é feita a passagem de documentos da educadora para a professora do 1.º CEB.

A “comunicação”, referida por quatro docentes, está ligada de forma implícita ao “trabalho cooperativo”, à “articulação curricular” e ao “acordar procedimentos”.

Para E1, P1 e P5 a “articulação curricular” está presente no desenvolvimento de atividades em comum entre a EPE e o 1.º CEB, como refere P5 *“São promovidas algumas atividades, nomeadamente na área das expressões, na área do conto. Tenta-se abranger aquelas áreas que poderão ser mais lúdicas e apelativas no caso dos meninos da educação pré-escolar”*.

Existe ainda uma docente (P4) que refere o “acordar procedimentos”, feito em reuniões, onde são debatidos assuntos que possam auxiliar a integração das crianças da EPE ao 1.º CEB. Exemplo

Importa salientar que uma educadora alude a falta de articulação ao nível curricular, citando E2 *“[...] é um fosso muito grande a passagem do jardim de infância para a escola”*.

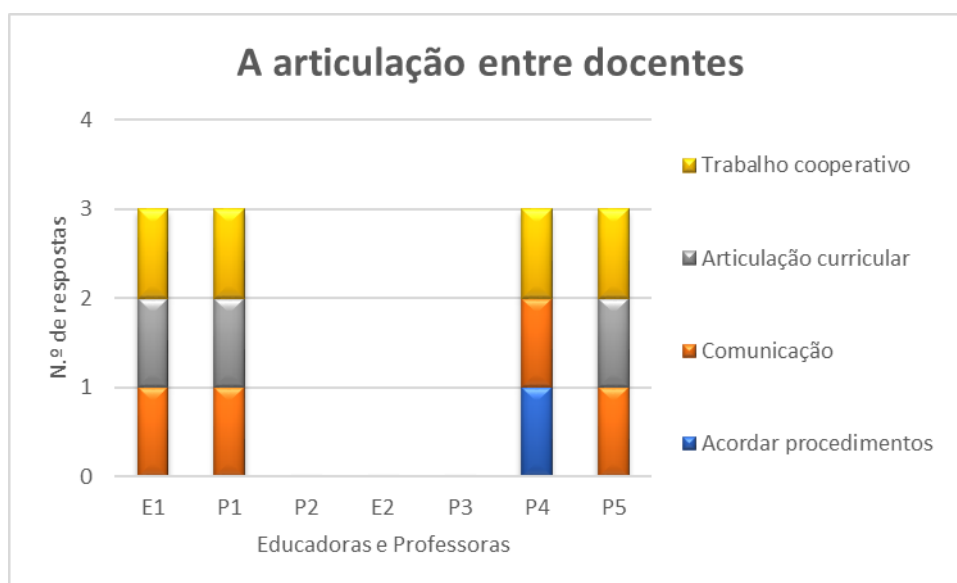


Figura 11- A articulação entre docentes como estratégia facilitadora no processo de transição

Por último, nenhuma docente refere a importância do “envolvimento das famílias” no processo de aprendizagem e consequentemente de transição, mencionam apenas a participação dos EE em reuniões de pais e de avaliação intercalar, ou a participação das famílias em eventos festivos.

Como foi referido no início da segunda questão, todas as docentes apontaram ao longo das entrevistas constrangimentos à promoção de transição de ciclo.

Ao analisar a figura 12, concluímos que cinco das docentes referem a existência de “espaços pobres” e a “falta de material” como o grande constrangimento no processo de

transição: “Este espaço exterior para já é paupérrimo, muito pobre. É um espaço de cimentos” (E2) e P3 ainda menciona “...porque também não existe muito material nos espaços dos recreios”.

Outro constrangimento apontado por uma educadora e duas docentes do contexto B (E2, P3 e P5), é a “extensão do programa do 1.º CEB” referindo que “...atualmente os programas são demasiadamente extensos e os momentos que nós podemos ter em conjunto são quase nulos ou existem muito pouco. Foi como disse há pouco, eles acabam por ser pontuais, porque as realidades são diferentes e é importante que isso aconteça, mas atendendo à extensão dos programas nós não conseguimos programar as atividades de forma a conseguir chegar à idade do pré-escolar” (P5).

Uma educadora, E2 e uma professora, P4, fazem alusão à “inapropriação dos espaços”, referindo “não tem espaços adequados a todos em comum” (P4). A educadora E2 refere ainda a “falta de recursos humanos”, dizendo: “...os assistentes operacionais não têm grandes tempos para manter isto como deve de ser [...] Criaram zonas é sumptuoso é muito bom de ver e não se quê, mas na prática e para o publico alvo não tem nada”.

Por último, duas docentes (P1 e E2) referem a “falta de comunicação” como algo que prejudica o processo de transição, citando “Deveria haver até mais comunicação entre a educadora e a professora de 1.º ano” (P1). E2 afirma que muitas vezes há a partilha de espaços, mas existe carência de partilhas, referindo que “as pessoas estão no mesmo espaço físico, mas muitas vezes não existe relação de... não comunicam, não há comunicação, pronto”.

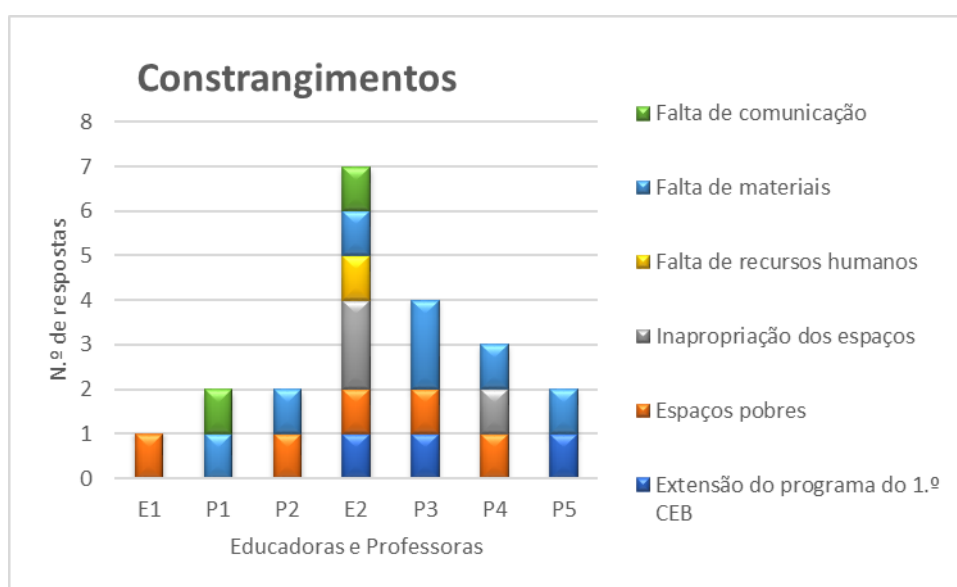


Figura 12- Os constrangimentos no processo de transição

Outra questão colocada às docentes foi sobre o papel que o adulto deve desempenhar no espaço exterior relativamente à promoção de interação entre crianças.

Na figura 13, percebemos que uma educadora (E2) e duas docentes (P3 e P4) dizem que o adulto deve se “acompanhante” das crianças, ou seja, *“interagir com eles, acautelar para que eles brinquem em segurança, brincar com eles também [...] levá-los a terem um espírito de grupo, de equipa, que trabalham juntos, que temos que saber respeitar os espaços que são comuns a todos independentemente das suas idades”*, como refere P4. Duas professoras (P3 e P4) referem ainda que o adulto deve ser “mediador de conflitos” e “promotor de segurança” das crianças, como menciona P3 *“...evitando conflitos, gerindo os conflitos”*.

Duas professoras do 1.º CEB (P2 e P4) referem que o adulto deve ser “motivador” especialmente para as crianças que acabaram de transitar para o 1.º ano, dizendo *“quando nós recebemos os meninos, primeiro temos que os motivar um bocado para estarem aqui (sala), porque eles não estão habituados a estar sentados, a participar cada um em sua vez”* (P2).

Por fim, há uma educadora que refere que o adulto deve ser “sensível” às necessidades que as crianças vão expondo, nomeadamente na exploração do espaço exterior, declarando que *“é importante que o adulto de facto seja sensível para ir de encontro a essas necessidades”* (E2). Esta educadora ainda refere que, normalmente a postura que o adulto assume nos espaços de recreio escolares é de “não tolerante”, descrevendo *“não vais para ali porque não sei quê, não vais para aculi porque não podes, não vais para ali porque sujas e não sei quê, portanto não há sensibilidade para isso. De facto, os assistentes operacionais de uma maneira geral estão preocupadas que as crianças não sujem, não estraguem quando devia de ser precisamente ao contrario. Quer dizer sujar com as suas limitações, porque eles sabem que há coisas que não podem fazer, pronto. Há regras de utilização, mas não podem sujar...não podem ir para o campo porque a funcionária não lhe apetece ir lá baixo”*.

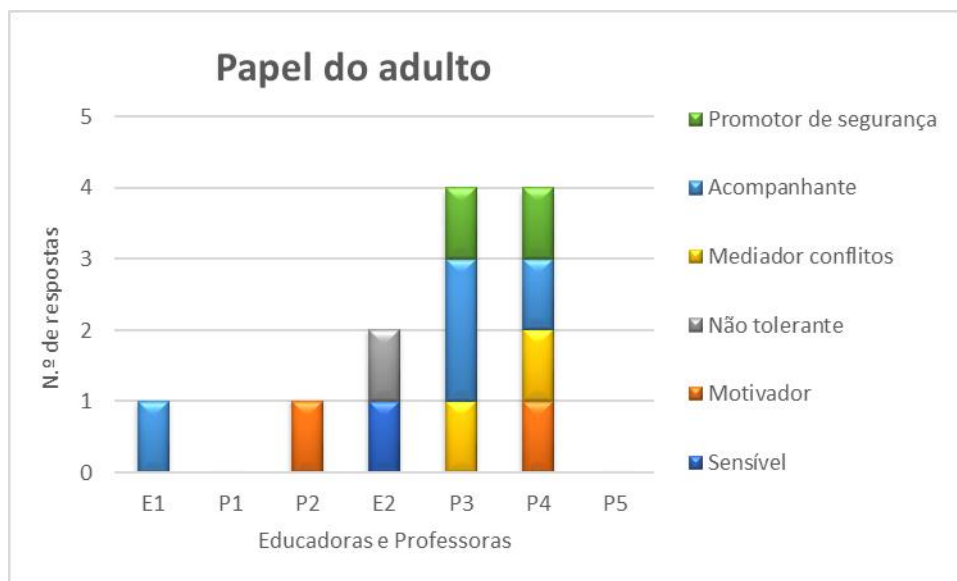


Figura 13- O papel do adulto no espaço exterior

Quando questionamos as docentes sobre a existência ou não de interação entre as crianças da EPE e do 1.º CEB, e como se pode verificar na figura 14, a maioria das docentes ($n=6$) referem que a interação criança-criança, estabelecida nomeadamente nos espaços partilhados, torna-se importante para o processo de transição, tal como diz a E1 *“a transição é muito mais fácil porque eles já convivem nesse mesmo espaço, com outras crianças que realmente ainda não avançaram para o segundo ciclo”*. A professora P3 refere que *“...convivem com os meninos da escola. Como eles têm o intervalo ao mesmo tempo, brincam ao mesmo tempo com os meninos do 1.º ciclo, automaticamente vão convivendo, vão fazendo amizades e vão entrando nas rotinas”*.

Apenas uma professora não faz qualquer comentário em relação à interação entre pares.

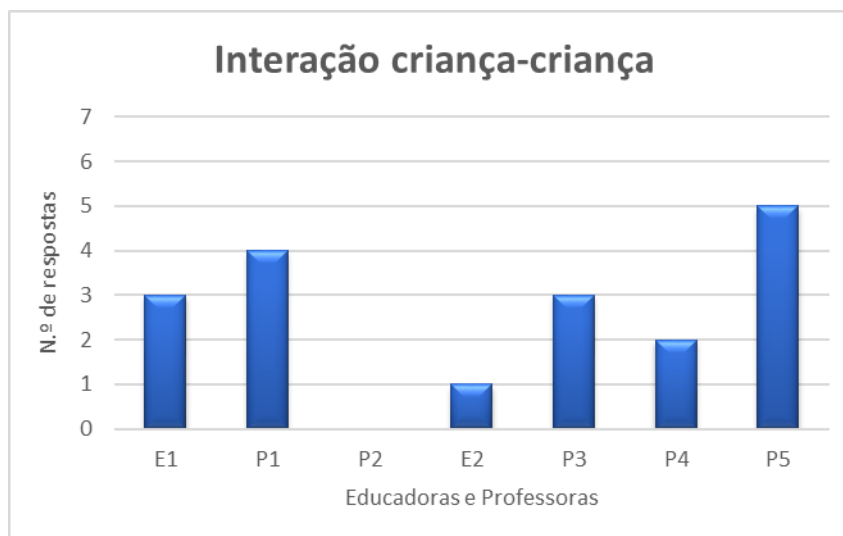


Figura 14- A interação criança-criança como estratégia facilitadora

Considerando os resultados obtidos e o tempo de permanência em ambos os contextos, verificámos que quando o tema é transição, a subcategoria “descobrir a escola” (figuras 9) destaca-se como a estratégia mais usada pelas educadoras e professoras, uma vez que envolve a participação ativa dos principais agentes deste processo.

Neste sentido, foram observadas, no contexto A, visitas das crianças da EPE à sala do 1.º CEB apenas em momentos ou situações festivas (e.g., Halloween), como confirma E1 *“[...] em muitos momentos eu vou à escola ou às salas para mostrar qualquer coisa nem que seja no dia das bruxas mostrar os fatos das bruxas”*, sem o propósito de contactar com o trabalho desenvolvido no 1.º CEB. Gabriela Portugal e Luísa Alonso contrapõem este facto, sublinhando a relevância das educadoras conhecerem as atividades realizadas no 1.º CEB (Oliveira, 2017), para poderem, de certo modo, se inteirarem do que vai acontecendo no ciclo seguinte.

Do mesmo modo, no contexto B não foi observado o contacto com a sala de aula, no entanto foi notado um maior esforço na promoção de estratégias facilitadoras entre a EPE e o 1.º CEB, como refere P4 *“[...] no que diz respeito às atividades, há atividades que são promovidas em conjunto no sentido de eles poderem, como dizer, os temas que falam no pré-escolar embora que duma maneira mais facilitadora também são faladas no 1.º ciclo já com um pouco mais de conhecimento.”*

Estas visitas à escola do 1.º CEB vêm referidas na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 e no documento orientador da EPE (OCEPE, 2016), como uma estratégia facilitadora no processo de transição, na medida em que as expectativas das crianças podem ser

decisivas para uma transição e integração sem sobressaltos. Porém, a especialista Maria do Céu Roldão, na entrevista a Oliveira (2017), refere que as visitas aos 1.º CEB podem ter um efeito oposto à intenção das educadoras/professoras, sendo que ao

“invés de funcionar como uma estratégia de conhecimento e identificação com o contexto educativo seguinte, acaba por haver um efeito de cascata influenciado pelo poder social de cada nível educativo. Nestes casos quando dois níveis educativos são postos em contacto é sempre o nível mais avançado a influenciar o nível anterior. [...] faz, muitas vezes, com que o trabalho que se desenvolve no JI assuma precocemente uma formatação escolar” (cit. In Oliveira, 2017, p.56).

Considerando a brevidade da nossa presença nos dois contextos, também não foi observado, no contexto A, a concretização de atividades e projetos em conjunto entre a EPE e o 1.º CEB, ao contrário do contexto B onde se registou a preocupação em aplicar estratégias facilitadoras de transição, particularmente na concretização de atividades e projetos em conjunto entre a EPE e o 1.º CEB, como refere P3 “*...ao nível do ambiente quando há o eco-escolas e ao nível da leitura, por exemplo*”. As educadoras e professoras entrevistadas em Oliveira (2017) reafirmam, que a realização de atividades em conjunto entre a EPE e o 1.º CEB, embora pontuais, estabelecem a aproximação entre educadoras e professoras. Não obstante, a extensão dos programas do 1.º CEB é apontado por algumas docentes (n=3) como um constrangimento na realização de atividades conjuntas, como refere P5 “*atualmente os programas são demasiadamente extensos e os momentos que nós podemos ter em conjunto são quase nulos ou existem muito pouco foi como disse à pouco, eles acabam por ser pontuais [...] as realidades são diferentes [...]*”. Esta inflexibilidade dos currículos do 1.º CEB é apontado por vários autores como um fator de descontinuidade educativa (Aniceto, 2010).

Verificámos também, por parte de três docentes do 1.º CEB, a importância dada ao desenvolvimento de competências académicas por parte das crianças da EPE, de forma a rapidamente aprender a ler e escrever. A Circular supracitada remete a “familiarização com aprendizagens escolares formais” (p.6), para o que atualmente se desenvolve na EPE, corroborando Sim-Sim (2010) quando afirma que “o jardim-de-infância é visto como um espaço e um tempo pré-preparatórios” (p.112) no qual a criança deve adquirir o que se designa por pré-requisitos. Esta ideia é confirmada pela professora P4 que refere: “[...] *já haver um pouco pré-requisitos para eles poderem integrar-se*” como se pode verificar na categoria de análise “desenvolvimento de competências académicas”.

Estes pré-requisitos avançados por Sim-Sim (2010), originam uma tensão em todos os elementos: nas educadoras que se vêem com um papel de desenvolver competências; nos professores que julgam as crianças como não capazes; nas famílias e nas próprias crianças. Obviamente que a EPE tem um papel preponderante nesta questão, facilitando não só na aprendizagem da leitura e da escrita (e.g. consciência fonológica, a atenção focalizada, a memorização, a motricidade fina, a criatividade) mas no desenvolvimento saudável e integrado da criança. Logo, seria válido dizer que a EPE não é uma “pré-escola” onde a criança já quase aprende a ler e a escrever, mas sim um espaço de educação pré-escolar onde a criança desenvolve competências e apura os seus talentos individuais, preparando-a para a etapa seguinte.

Note-se que o “diálogo sobre a transição”, apenas mencionado uma única vez durante as entrevistas, não é visto pelas educadoras e professoras como essencial no processo de transição apesar de valorizado nas OCEPE (2016), na medida em que o adulto transmite uma visão positiva da etapa seguinte, ajudando as crianças a sentirem confiança e segurança face à transição e tornando-se um momento de colaboração entre profissionais e família (Ministério da Educação, 2016).

Relativamente ao papel da organização, os “documentos orientadores” (figura 10) afiguram-se fundamentais no processo de transição, nomeadamente o Plano Anual de Atividades referido por P3 *“Durante o ano há sempre atividades do plano anual de atividades em que ele faz atividades em conjunto [...]”*.

O PE é um dos documentos que pode assumir um papel de relevo no processo de transição, uma vez que contempla e apoia a EPE e o 1.º CEB e promove a continuidade educativa (Aniceto, 2010; Ministério da Educação, 2016). Neste sentido, foram analisados os PE de ambos os contextos, assim como o projeto curricular de grupo e de sala, não tendo sido encontrada qualquer alusão ao processo de transição, daí não ser mencionado pelas docentes como uma estratégia facilitadora neste processo.

Da mesma forma que o PE se apresenta como estratégia facilitadora no processo de transição, e tendo em conta a gestão de escolas referida no enquadramento teórico, os agrupamentos enquanto organizações educativas que contemplam as suas várias etapas, deveriam exercer um papel promotor no processo de transição (Oliveira, 2017).

O mesmo autor, refere Gabriela Portugal quando esta reforça que as questões relativas à transição seriam atenuadas com a construção de um currículo pelas equipas dos dois níveis educativos.

Outro documento que se afigura importante para a transição é o processo individual das crianças, entregue ao(à) professor(a) do 1.º CEB, como diz E1 *“[...] um documento formal que é esse tal documento um dossier individual da criança também faz uma resenha dos comportamentos ou do que destaca mais ou melhor em cada criança pela positiva”*. Esta partilha pode dar origem a momentos de diálogo e partilha de informação entre docentes dos dois ciclos para aprimorar a transição. A especialista Teresa Vasconcelos, na investigação de Oliveira (2017), defende a existência de um portefólio para auxiliar neste processo, na certeza de este ser uma ferramenta que caracteriza a criança, as suas competências e vulnerabilidades.

Os documentos citados acima têm subjacente a articulação entre docentes (figura 11). A articulação entre docentes inclui as subcategorias “trabalho cooperativo” e, por sua vez, a “comunicação” sendo as estratégias mais relevantes para as docentes entrevistadas, referindo P4 *“[...] reuniões de articulação em que vamos falando quais as dificuldades que nós vamos sentindo quando eles chegam ao 1.º ciclo e em que é que qualquer uma de nós, seja pré-escolar ou 1.º ciclo, pode trabalhar no sentido de depois haver um...não haver ali um choque muito grande.”*

Em Oliveira (2017), o trabalho cooperativo e colaborativo entre docentes é mencionado por Maria do Céu Roldão como uma das estratégias essenciais para uma transição de qualidade, reforçando que não haverá continuidade educativa enquanto os intervenientes trabalharem individualmente. Gabriela Portugal concorda com esta afirmação referindo que o processo de transição necessita de uma preparação e acompanhamento por parte dos intervenientes educativos (educadores e professores). Aniceto (2010) revela no seu estudo autores que apontam a falta de trabalho colaborativo/cooperativo como um constrangimento à continuidade entre a EPE e o 1.º CEB.

Embora a comunicação seja apontada como um aspeto relevante na articulação entre docentes, há uma educadora e uma professora que mencionam que a falta de comunicação se torna um constrangimento à transição de ciclo, como afirma P1 *“Deveria haver mais comunicação entre a educadora e a professora de 1.º ano”*, ou como refere E2 *“[...] as pessoas estão no mesmo espaço físico, mas muitas vezes não existe relação de... não comunicam [...]”*. A falta de comunicação é indicada por uma professora do 1.º CEB, entrevistada por Oliveira (2017), como uma explicação para descontinuidade educativa entre os dois níveis educativos.

Outro aspecto de relevo na transição da EPE para o 1.º CEB, diz respeito ao envolvimento das famílias é à importância que educadores e professores dão a esta questão. Relativamente ao observado em ambos os contextos, e considerando que apenas uma docente referiu a categoria “envolvimento das famílias” como estratégia facilitadora, verificámos que as famílias só são convocadas para a entrega do relatório final de aprendizagens, para a comunicação de aspetos relacionados com os educandos ou para a participação e ajuda em eventos festivos.

Deste modo, é importante que os pais/famílias desempenhem um papel ativo no momento da transição para o 1.º CEB, e cabendo à educadora ou professora do 1.º CEB esclarecer quaisquer dúvidas e disponibilizar toda a informação necessária, evitando momentos de ansiedade e de criação de falsas expectativas para os pais/famílias que acompanham as crianças neste processo. Assim sendo, a relação entre educador e famílias deve ser uma constante (Ministério da Educação, 2016).

Outra estratégia apontada pelas docentes diz respeito à “partilha dos espaços físicos”, uma vez que “[...] o espaço físico é comum ao pré-escolar e ao 1.º ciclo, por isso a transição é muito mais fácil porque eles já convivem nesse mesmo espaço, com outras crianças que realmente ainda não avançaram para o segundo ciclo.” (E1). Esta partilha de espaços foi notada em ambos os contextos, embora com a imposição de regras e proibições por parte dos adultos, nomeadamente no espaço exterior.

Este espaço, como preconizam as OCEPE (2016), deve ser rentabilizado de maneira a dar a conhecer às crianças todo o ambiente educativo para onde vão transitar. Oliveira (2017) corrobora esta ideia, quando afirma que deve existir uma organização adequada de todos os espaços físicos, permitindo às crianças a exploração do ambiente para onde vão transitar (Ministério da Educação, 2016; Oliveira, 2017).

A importância dada ao espaço exterior pode ser observada, novamente, nos desenhos elaborados pelas crianças aquando as entrevistas (cf. Anexo 9 e 10).

Embora o espaço exterior seja um espaço de socialização onde as relações entre as crianças são livres e espontâneas (Ministério da Educação, 2016), e onde há várias de oportunidades de ação, este espaço foi apontado por algumas docentes como um constrangimento ao processo de transição, nomeadamente P2 refere *“Isto estar tudo cimentado faz com que eles não brinquem [...]”* ou como refere P3 *“Eu acho que os recreios das escolas os espaços exteriores são muito pobres”*.

Outro constrangimento notado pelas docentes, e que envolve o espaço exterior, é a falta de materiais, particularmente no que diz P4 *“[...] depois também não temos recursos*

*até mesmo ao nível do desporto não nos é facultado o ministério da educação não faculta meios para as escolas”, reforça P3 “[...] porque também não existe muito material nos espaços dos recreios”. Neto (2007) declara que há uma redução de espaços com qualidade em termos de oportunidades de jogo livre. Esta questão também pode estar relacionada com as medidas vigentes em Portugal sobre os espaços exteriores, revelando o desprezo do papel deste espaço no desenvolvimento da criança, levando à aquisição do espaço exterior como “secundários e sem valor *per si*” (cit. In Figueiredo, 2015, p. 201).*

Considerando os resultados obtidos, verificámos que o papel que o adulto deve desempenhar no espaço exterior é, para a maioria das docentes, um papel de acompanhamento, um papel de mediador de conflitos que possam ocorrer e, ainda, um papel motivador à interação entre pares e à integração das crianças no novo ciclo.

Complementarmente, Rebolo-Marques (2000), menciona que a organização e supervisão do espaço exterior implica a disponibilidade de recursos humanos, a partilha de ideias, de vontades e objetivos.

Conseguimos observar que muitas vezes o adulto adota uma postura negativa face às funções que se esperam que desempenhem no espaço exterior, como expõe E2 “[...] *não vais para ali porque não sei que, não vais para aculi porque não podes, não vais para ali porque sujas e não sei que, [...] de uma maneira geral as pessoas estão preocupadas que as crianças não sujem, não estraguem quando devia de ser precisamente ao contrario, quer dizer sujar com as suas limitações, porque eles sabem que há coisas que não podem fazer, pronto*”, influenciando o tipo de experiências que as crianças têm acesso (Bilton, Bento & Dias, 2017).

No que respeita à interação criança-criança neste espaço, apesar de seis docentes referirem a importância deste tipo de interação como forma de facilitar o processo de transição, no contexto A essa interação entre os dois níveis educativos não foi observada, levando-nos a supor que o espaço exterior faz parte da ação educativa, como vem referido nas OCEPE (2016).

Resumindo: considerando o primeiro objetivo geral, as questões ligadas a este e os resultados obtidos, pode verificar-se que a transição da EPE para o 1.º CEB é experienciada pelas crianças como uma rutura significativa no que respeita a hábitos/rotinas, a metas e objetivos educativos. No entanto as crianças mostram ter

noção desta fragmentação entre a EPE e o 1.º CEB, devido ao trabalho que atualmente se desenvolve na EPE e à pressão de pais/família.

Educadores e professores experienciam esta transição de maneira diferente, nomeadamente no que respeita à planificação e desenvolvimento de estratégias facilitadoras, na importância dada ao trabalho colaborativo e cooperativo entre docentes e no envolvimento dos restantes intervenientes neste processo (pais/famílias e assistentes operacionais). Por outras palavras, o desenvolvimento destas estratégias de transição, descritas na Circular n.º 17 e nas OCEPE (2016), dependem da organização educativa e da sensibilidade dos adultos envolvidos para esta temática.

6.3. O espaço exterior permite a interação entre as crianças da EPE e do 1.º CEB durante o jogo livre (frequência, espaço, momento e material)?

O segundo objetivo geral deste trabalho é compreender qual é o papel do espaço exterior na promoção de transição da EPE para o 1.º CEB, sendo pertinente a questão colocada neste ponto.

Ao analisar a tabela 8, e apesar de todas as crianças ($n=10$) referirem nas suas entrevistas que estabelecem interação com crianças de nível educativo diferente, verificámos, durante o período de observação efetuada, que apenas uma criança do contexto A estabeleceu interação com duas crianças da EPE durante o jogo livre. Importa sublinhar que o HM refere não ter contacto com nenhuma criança da EPE, dizendo que gostava *“com os do pré-escolar não, mas gostava”*.

No contexto B, quatro crianças estabeleceram interações com crianças do 1.º CEB, à exceção do HP.

Tabela 8- A interação criança-criança no espaço exterior durante o jogo livre

Contextos	Crianças	Género	PE	1.º CEB	Total de interações
Contexto A	HM	♂	1		1
	MV	♂			
	GF	♂			
	GM	♂			
Contexto B	IM	♀		1	4
	CC	♀		1	
	CF	♀		1	
	L	♀		-	
	HP	♂			
	MM	♀		1	

Em relação às interações entre crianças de níveis educativos diferentes, constatou-se que nem sempre isso acontece, principalmente no que concerne ao contexto A. Aquando da permanência neste contexto, à exceção de uma observação, não foi notada qualquer interação entre crianças da EPE e crianças do 1.º CEB, ao contrario do que aconteceu no contexto B, onde as interações eram habituais, admitindo que estas interações estabelecidas entre pares poderão estrar a ser beneficiadas pela variedade de materiais/equipamentos existentes, como se verificará na tabela 9.

Destacamos o facto das crianças da EPE percecionarem o espaço exterior do 1.º CEB como o único espaço onde lhes é possível jogar livremente, tal como refere CC “[...] *mas brincar só no recreio [...]*”.

No estudo realizado por Nabuco (1990, cit. In Nabuco & Lobo, 1997) verificou-se a ocorrência de mudanças nas relações entre pares e ao nível do jogo livre, uma vez que grande parte do tempo era destinado à aquisição de competências académicas.

Estas relações estabelecidas entre as crianças podem estar a ser afetadas pela postura que o adulto assume. O papel que este desempenha enquanto agente no processo de transição (OCEPE, 2016) assim como a importância que dá à questão do vínculo entre crianças de níveis educativos distintos pode ser determinante na integração das crianças num novo ciclo e consequentemente no sucesso do seu processo de transição.

Nesse sentido, é importante que o espaço exterior integre a ação educativa, como vem referenciado nas OCEPE (2016) e, para tal, o trabalho cooperativo e colaborativo entre educadores e professores é fundamental na planificação de momentos de interação constante entre as crianças dos dois níveis educativos. Neto (2007), reforça esta ideia quando refere que o principal objetivo do jogo livre é a interação entre crianças e entre as crianças e o meio, permitindo a exploração e o seu desenvolvimento físico e social. Neste caso, o espaço exterior é onde são estabelecidas estas relações e onde são manifestados os interesses e necessidades das crianças.

Tendo em conta as observações realizadas durante o jogo livre, e considerando o material/equipamento existente, podemos concluir através da análise da tabela 9 que as crianças do contexto A não possuem grande variedade de materiais móveis, apenas um pneu, assim como não usufruem (N.E.) equipamentos fixos. Como se pode verificar, os únicos materiais a que estas crianças recorrem no contacto com o outro, são elementos de natureza (e.g. paus, relva, pedras e terra) ou objetos que trazem de casa e partilham com as outras crianças. Importa salientar que este contexto possui um pequeno espaço com areia, mas este elemento encontra-se restrito às crianças do 1.º CEB.

No contexto B há mais variedade e quantidade de materiais. Este contexto possui equipamentos fixos e vários materiais móveis, que pertencem ao JI. A partilha dos materiais, por todas as crianças (EPE e 1.º CEB) só é feita na presença do adulto responsável pelo grupo da EPE. Em relação aos recursos naturais, o contexto B tem um espaço rico nestes elementos, mas este está proibido às crianças por ser um local com pouca visibilidade ao adulto, sendo visitado esporadicamente na presença dos mesmos.

Considerando as observações efetuadas e o tempo de permanência em cada contexto, podemos verificar que os momentos que as crianças tinham para jogo livre no espaço exterior eram os intervalos da manhã e da hora de almoço – contexto A e B. Apenas as crianças que realizavam AEC's é que disfrutavam do intervalo da tarde.

Por fim, e relativamente à frequência com que as crianças se dirigiam ao espaço exterior, esta é pautada pelas condições meteorológicas. No contexto A, as crianças do 1.º CEB dirigem-se regularmente (durante o período não letivo da manhã) para o espaço exterior, mesmo em dias de chuva, permanecendo no coberto. Em contrapartida, as crianças da EPE ficam na sala ou dirigem-se para a sala de prolongamento, ficando o jogo livre, mais uma vez, comprometido e confinado a quatro paredes.

No contexto B, a frequência no espaço exterior é limitada pelas condições meteorológicas, sendo que se estivesse a chover as crianças, tanto do 1.º CEB como da EPE, não se deslocam para o exterior, permanecendo no interior do edifício, ainda que nas áreas comuns (entrada e corredores)

Tabela 9- Tipo de material/equipamento percebido e utilizado pelas crianças durante o jogo livre no espaço exterior

Materiais/Equipamentos		Contextos	
		Contexto A	Contexto B
Materiais móveis	Pneus	1	
	Triciclos	n.e.	
	Motas	n.e.	3
	Trotinetes	n.e.	
	“Trave”	n.e.	
	“Autocarro”	n.e.	2
	“Parede de música”	n.e.	
	Baldes	n.e.	2
	Pás	n.e.	2
Equipamentos fixos	Escorrega	n.e.	1
	Molas	n.e.	
	Campo de futebol		1
Elementos da natureza	Areia		6
	Paus	2	
	Relva	1	
	Pedras	2	
	Terra	2	2
	Coberto		
	Jogos tradicionais		2

*n.e.- Não existe

Relativamente a esta questão podemos entender que os contextos apresentam diferenças nos seus espaços físicos de recreio, nomeadamente nas potencialidades que oferecem e nos recursos materiais/equipamentos disponibilizados, podendo limitar ou promover o jogo livre.

Assim sendo a conclusão a que chegámos é que ambos os contextos são escassos em materiais/equipamentos, ou seja, existem poucas possibilidades de ação ao nível de materiais móveis, equipamentos fixos e elementos da natureza, sendo estes últimos escassos ou quase nulos em ambos os contextos, condicionando assim a perceção das oportunidades de ação pelas crianças.

Fjørtoft e Sageie (cit. In Figueiredo, 2015) corroboram esta afirmação referindo que a criatividade, a exploração e a descoberta estão intimamente ligadas ao número e ao tipo de materiais/equipamentos existentes no espaço exterior, sendo os materiais móveis os que desencadeiam maior curiosidade nas crianças.

Outro aspeto que verificámos, com a presença em ambos os contextos, é que a chuva se apresenta como um obstáculo ao desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, uma vez que o espaço exterior é trocado por ambientes estruturados (Thomas & Harding, 2011).

De acordo com o que vem preconizado nas OCEPE (2016), o espaço exterior merece a mesma atenção que o espaço de sala, pois como refere Rebolo-Marques (2000) o tempo que as crianças passam no espaço exterior é uma mais-valia, um momento irrepetível do dia na escola. Deste modo, este deve ser encarado pelo adulto, como um espaço tão importante como o espaço de sala, pois é neste espaço que são estabelecidas relações de uma forma natural, onde há exploração de elementos naturais e onde as crianças desenvolvem atividade físico motora.

Cocito (2016) comprova o que foi citado, referindo que o espaço exterior de uma organização educacional, deve constituir uma “estrutura e organização destinada à realização de ações, planeadas e medidas pelo adulto” (p.95), com vista a responder convenientemente às necessidades e interesses das crianças tendo por base o desenvolvimento e interação entre crianças. Reforça Figueiredo (2015), que o espaço exterior “deve oferecer às crianças experiências diversificadas, desafiantes, não convencionais, adequadas aos seus interesses e necessidades e promotoras de atividades intrinsecamente motivadoras” (p.202).

6.4. Que tipo de interação social ocorre durante o momento de jogo livre?

De acordo com as observações realizadas, verificou-se que entre as crianças da EPE com o 1.º CEB, no primeiro contexto, não existia a interação. Para promover esse contacto foram feitas alterações com a clara intenção de promover a interação social pretendida. Estas intervenções ocorreram a 23, 24 e 31 de janeiro e a 1 de fevereiro, com a introdução de materiais soltos (e.g., caixas, pneus e lençóis). No entanto, e apesar dos esforços, essa interação não foi registada.

Tendo em conta que o jogo (comportamento) social é baseado nas interações estabelecidas pelas crianças, analisando a tabela 10 podemos verificar que o jogo associativo/cooperativo é o mais observado, seguido do jogo solitário.

No contexto A, apenas duas crianças foram observadas em situação de jogo paralelo e havia ainda um dos participantes em que o jogo solitário era bastante recorrente.

No contexto B, foram observados e registados quatro tipos de comportamento social: o comportamento de observador, o jogo solitário, o jogo paralelo e o jogo associativo/cooperativo.

Dos seis participantes, três crianças foram observadas em situação de jogo solitário. Importa referir que uma destas crianças foi observada uma única vez a estabelecer contacto com uma criança do 1.º CEB.

De todos os participantes deste contexto, apenas uma criança foi observada em comportamento de observação.

Tabela 10- Comportamento social que mais ocorre durante o jogo livre no espaço exterior

		Comportamento Social				
Contextos	Crianças	Observação	Desocupado	Solitário	Paralelo	Associativo/ Cooperativo
Contexto A	GF			1	1	2
	HM			2		1
	MV			1	1	2
	GM			1		1
Contexto B	IM				1	1
	MM			2	1	
	HP			2		2
	CF				1	1
	CC	2		1	2	1
	L*	-	-	-	-	-

*Nunca esteve presente nos momentos de observação.

Analisando os resultados obtidos, podemos concluir que o comportamento social que mais ocorre durante o jogo livre é o “associativo/cooperativo”, no contexto A, e no contexto B é o “solitário”, o “paralelo” e o “associativo/cooperativo”.

Estes resultados corroboram o estudo de Parten (cit. In Figueiredo, 2015) no qual o autor refere que o jogo associativo/cooperativo é mais frequente em crianças mais velhas e o jogo solitário e paralelo em crianças mais novas, porque estas não possuem tantas competências sociais na interação com o outro.

Howes & Matheson (cit. In Figueiredo, 2015), defendem que o jogo paralelo é mais frequente em crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, enquanto que para autores como Hughes e Dunn o tipo de comportamento social durante o jogo livre depende das circunstâncias em que as crianças se encontram, nomeadamente em relação às oportunidades de ação que o espaço potencializa.

Em suma, respondendo ao segundo objetivo geral relativo ao papel do espaço exterior na promoção da transição da EPE para o 1.º CEB, podemos concluir que na transição para o 1.º CEB, o espaço exterior passa a ser percecionado pelas crianças como o único espaço onde podem jogar livremente.

Este espaço, enquanto agente na ação educativa, é promotor de continuidade educacional e oferece variadas oportunidades de ação, particularmente se complementado com materiais/equipamentos. As suas potencialidades devem ser exploradas, de forma mais sistemática, promovendo momentos de interação e desenvolvimento social entre as crianças. Podemos então concluir que, e tendo em conta os resultados de Figueiredo (2015) e as diferenças nos espaços exteriores dos dois contextos observados, o tipo de comportamento social dependerá das potencialidades e oportunidades de ação que o espaço exterior viabiliza e do empenho dos adultos (educadores, professores e assistentes operacionais) na promoção de interações entre as crianças. Isto é, os espaços exteriores observados não eram promotores de transição porque efetivamente, apesar de serem utilizados por ambos os níveis educativos, não eram espaços comuns, não eram observadas interações, como se existisse uma barreira invisível a separar as duas realidades.

Conclusão

Este trabalho permitiu compreender como é experienciado, pelas crianças, educadoras e professoras, o processo de transição da EPE para o 1.º CEB e o papel que o espaço exterior desempenha na promoção de uma transição bem sucedida, em duas organizações educativas do distrito de Aveiro. Para tal, foi conduzido um estudo qualitativo de cariz exploratório, recorrendo ao estudo de caso nos dois contextos onde foram aplicadas diferentes técnicas de recolha de dados, nomeadamente inquéritos por entrevista e por questionário e a observação participante.

Tendo em conta os estudos e trabalhos realizados numa perspetiva de melhor compreensão do período que envolve a transição da EPE para o 1.º CEB, podemos perceber que a transição é um momento relevante na vida escolar de todas as crianças e, por isso, devem ser proporcionadas diversas oportunidades de desenvolvimento de competências que fortaleçam a sua autoestima e autonomia para a etapa seguinte.

O sucesso de integração no 1.º CEB passa por pôr em prática estratégias facilitadoras de transição (referidas em documentos citados ao longo deste trabalho) e de continuidade educativa permitindo uma transição sem sobressaltos. O desenvolvimento destas estratégias facilitadoras deve partir tanto de educadores como de professores, numa ação conjunta, refletida e planeada. No entanto, às estratégias integradoras e facilitadoras de transição definidas pelas docentes, são descritos constrangimentos que dificultam e impedem a sua aplicação e desenvolvimento, acabando por se resumirem a pequenos episódios dispersos no tempo letivo e que não produzem o impacto desejado e esperado inicialmente.

Apesar de existir um esforço na tentativa de tornar esta fase mais harmoniosa e adaptativa para as crianças e organizações, ainda existe um longo caminho a percorrer para se atingir essa meta.

Os espaços exteriores comuns às organizações educativas são de uma importância reconhecida, mas torna-se imperativo que sejam rentabilizados. Estes espaços são ricos em aprendizagens e desenvolvimentos motores, de competências sociais de cooperação e de cidadania e são um alicerce decisivo na integração social, apresentando-se como facilitadores nos processos de transição. É nos espaços exteriores que o jogo livre – atividade rica e estimuladora – é promovido, dando várias oportunidades de ação e de interação entre crianças e criança e o meio. Também dá possibilidade aos adultos de

observar a aquisição de competências sociais e registar as necessidades e interesses do grupo ou mesmo de cada criança em particular.

De forma geral, os resultados permitiram observar diferenças bastante acentuadas ao nível do espaço exterior nos dois contextos observados. Verificou-se, também, que os espaços exteriores não são devidamente explorados, sendo apontados vários constrangimentos na sua rentabilização. As docentes entrevistadas parecem não reconhecer o espaço exterior como um elemento facilitador no processo de transição, como potencializador de aprendizagens e importante na aquisição de aprendizagens sociais das crianças. Na realidade, nunca foi referido como uma estratégia facilitadora de transição e integração, sendo assumido como um espaço onde as crianças convivem, socializam e se integram automaticamente.

Além disso, foi interessante perceber a rigidez com que as crianças da EPE percecionam o 1.º CEB. A EPE é vivenciada como um espaço onde é permitido o brincar e explorar os espaços de modo livre e pouco regulado, enquanto que o 1.º CEB é entendido como um espaço mais condicionado às aprendizagens académicas, remetendo o jogo livre como aprendizagem secundária e pouco importante. Neste sentido, torna-se relevante continuar a abordar esta temática, na medida em que existem inúmeros aspetos e características que merecem ser aprofundados, não só ao nível das organizações educativas, mas também ao nível da forma como as crianças vivenciam a transição de ciclo.

Um futuro estudo poderia ser ampliado a mais escolas, de diferentes regiões do país, de forma a obter uma amostra mais significativa de resultados, permitindo uma comparação mais alargada. Além disso, seria vantajoso analisar os mesmos contextos em dois momentos distintos, por exemplo, no final do ano letivo e no início do ano letivo seguinte, podendo ser observado o comportamento das crianças em final e princípio de ciclos. Também o envolvimento dos pais ou cuidadores traria um enriquecimento ao trabalho. Assim, em estudos futuros, seria desejável a sua abordagem tendo em consideração estes atores educativos.

Importa referir, que ao longo da análise e discussão de resultados foram surgindo questões relacionadas com os dados apresentados que podem impulsionar novas investigações. Em primeiro lugar, poderia ser interessante perceber se as organizações educacionais e por sua vez educadores e professores dão a devida importância ao processo de transição, sendo este tão significativo na vida dos mais novos. Do mesmo modo compreender se as famílias, agentes ativos na vida das crianças, não deveriam ter um papel mais participativo no processo de transição. Outra questão que poderia ser

tratada é se as relações que as crianças estabelecem entre si são afetadas pela postura que os adultos (educadores, professores e assistentes operacionais) assumem face ao espaço exterior. E finalmente se os auxiliares de ação educativa, que acompanham diariamente as crianças, estão sensíveis às suas necessidades, que se encontram 100% disponíveis e ao dispôr das mesmas.

Como qualquer trabalho de cariz exploratório, este apresenta algumas limitações que merecem ser consideradas para auxiliar a condução de trabalhos futuros. Desde logo, o tamanho da amostra analisada, em apenas com dois contextos, não possibilita compreender em maior profundidade os resultados obtidos, assim como o tempo limitado para realizar um estudo mais aprofundado.

Referências Bibliográficas

Alves, S. (2015). *Efeito do recreio escolar no comportamento motor e social em crianças do 1º ciclo de escolaridade* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa). Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/8628>

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Aniceto, J. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1º ciclo de ensino básico: práticas colaborativas* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/1428>

Araújo e Sá, M., Andrade, A., Moreira, A., Lopes, B., Portugal, G., Pombo, L. & Varela, A. (2017). Projeto Limites Invisíveis. Uma abordagem educativa na natureza. In Araújo e Sá, M. (Coord.). I Fórum CIDTFF: Livro de Posters (p.13). Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/18088>

Bento, G. (2016). Infância e espaços exteriores—perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(nº4), pp.127-140. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/103>

Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación(II)*, volume 72, pp.85-104. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5742938>

Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Chaves, M. & Vasconcelos, T. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cocito, R. (2016). A natureza como espaço educacional: Oportunidades para a infância. *Colloquium Humararum*, volume (13), pp.94-100. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2016/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20NATUREZA%20COMO%20ESPA%C3%87O%20EDUCACIONAL%20OPORTUNIDADES%20PARA%20A%20INF%C3%82NCIA.pdf>

Concelho Nacional de Educação, (2008). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Costa, A. & Amado, J. (2018). *Análise de Conteúdo Suportada por Software*. Aveiro: Ludomedia.

Cruz, M. (2008). *Articulação curricular entre EB1 e o Jardim-de-Infância: Práticas docentes* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/1029>

Decreto Lei n.º115-A/98 de 4 de maio. Diário da Republica n.º102/98 – 1.ª Série – A. Ministério da Educação. Lisboa.

DGIDC. (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar: Contributos para a sua operacionalização*. Lisboa: Ministério da Educação.

Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In J. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-125). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.

Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior no jardim de infância* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/14081>

Figueiredo, A., Duque, I., Coelho, A., Migueis, M., Vale, V., Bigotte, E. & Pinho, L. (s.d.). *Projeto Limites Invisíveis: Uma abordagem educativa na natureza*. No prelo.

Folque, M. (2014). *Qualidade e identidade da educação de infância em Portugal: processo e desafios atuais*. *Cadernos de Educação de Infância*, (n.º102), pp.7-9. Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/19708>

Gerhardt, T. & Silveira, D. (2009). *Métodos de Pesquisa* [PDF]. Disponível em: https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=dRuzRyElzmK&oi=fnd&pg=PA9&dq=M%C3%A9todos+de+Pesquisa&ots=92R6V1lvGG&sig=HayjykJ_sYtBYByjnyvDeLvDsdY&redir_esc=y#v=onepage&q=M%C3%A9todos%20de%20Pesquisa&f=false

Gonçalves, A. (2004). *Métodos e técnicas de investigação social I: Programa, conteúdo e métodos de Ensino Teórico e Prático*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais.

Ketel, J. & Roegiers, X. (1933). *Metodologia e recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kishimoto, T. (1994). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, 12(n.º22), pp.105-128.

Kishimoto, T. (1995). O jogo e a educação infantil. *Pro-Posições*, 6(n.º2), pp.46-63.

LBSE. (1996). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_1172/Anexos/LBSE%20Lei%2049%202005.pdf

Minayo, M. (1994). *Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social*. In Deslandes, S.F. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis – RJ: Vozes.

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Nabuco, M. & Lobo, M. (1997). Articulação entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo de Ensino Básico: um estudo comparativo. *Saber Educar* (nº2), pp.31-41. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/963/2/SeE_2Articulacao.pdf

Neto, C. (2004). *Desenvolvimento da Motricidade e as culturas de infância*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp.2-13. Disponível em: http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/17955/4948/desenvolvimento_da_motricidade.pdf

Neto, C. (2007). *Jogo na criança & desenvolvimento psicomotor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp.1-17. Disponível em: https://181147a9-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/virginiawolffebuttel/Home/JOGONACRIAN%C3%87AEDESENVOLVIMENTOPSIOMOTOR.pdf?attachauth=ANoY7coR2bzz1ptXzuaK8xeaZc5DBvUDsrYUVZrbF9I06JlQXyPTWcwlNuRk1lfX_3wjioY4jROMEzsu8ga1MZXMMq4e8RKJJTNV_xniiyr6sGwjy_dLEpkZp-6ngA3UpCJO1m2WdGqdVvEFhOvsigjL_g1ISjR4xCp0r5yaVjEWeUSZRgy1Txk9uPuaT_wXNhOQ0NPtRRA9Ns-Z6U1TKzr63dm3pIEa7fLnMPGRfifK-CRQEhnbplPMT0BW043YnEF0Ga8Cu7tl4vJxnwWLSKYDUPVapn-oA%3D%3D&attredirects=0

Oliveira, L. (2017). *Estratégias de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB: articulação e continuidade educativa*. Revista San Gregorio 2017 (n.º 16), pp. 50-59. Disponível em: <http://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/419>

Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação*. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES.

Pinho, M. (2016). *O espaço como promotor de interações entre crianças: um estudo de caso na educação pré-escolar* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/18370/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio.pdf>

Rodrigues, E. (2013). *O impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e seus efeitos na rede privada* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação Pré-escolar e o 1º ciclo da Educação Básica. *Exedra: Revista Científica*, (n.º1), pp.111-118. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf

Thomas, F. & Harding, S. (2011). *The role of Play: Play outdoors as the medium and mechanism for well-being, learning and development*. London: SAGE Publications LT. Disponível em: https://in.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/39350_978_1_4129_2309_5.pdf

Vygotsky, L. (1991) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fonte

webQDA (2017). webQDA, Qualitative data analysis. [On-line]. Disponível em: <https://www.webqda.net/o-webqda/>

Anexos

Lista de anexos

Anexo 1: Pedido de autorização

Anexo 2: Inquérito por questionário aos Encarregados de Educação

Anexo 3: Transcrição das observações

Anexo 4: Guião de entrevista às docentes do contexto A

Anexo 5: Guião de entrevista às crianças do 1.º ano do contexto A

Anexo 6: Guião de entrevista às docentes do contexto B

Anexo 7: Guião de entrevista às crianças da Educação Pré-escolar do contexto B

Anexo 8: Transcrição das entrevistas das docentes

Anexo 9: Transcrição das entrevistas dos participantes do contexto A

Anexo 10: Transcrição das entrevistas dos participantes do contexto B

Anexo 11: Sistema de categorias

Anexo 1: Pedido de autorização

Exmos. Pais e Encarregados de Educação,

Assunto: Pedido de autorização para fotografar e vídeo-gravar intervenções das estagiárias no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada.

Data:

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro e encontramos-nos, neste momento, a estagiar na sala da Educadora/professora _____, no jardim-de-infância de/ na Escola /no Centro Escolar. Para podermos apresentar o nosso trabalho de estágio na Universidade de Aveiro poderá ser necessário fotografar e / ou vídeo-gravar algumas das atividades que vamos desenvolver com os vossos filhos / educandos.

Vimos, assim, por este meio, solicitar a vossa autorização para fotografar e vídeo-gravar algumas das nossas atividades junto dos vossos filhos/educandos. Salientamos que todas as imagens recolhidas serão usadas apenas para este fim, procurando fotografar e vídeo gravar de modo a não revelar a identidade dos vossos filhos/educandos (fotografando ou videogravador os alunos de costas ou usando técnicas de tratamento da imagem como, por exemplo, desfocando a imagem da cara ou colocando um traço escuro por cima).

Agradecemos, desde já, a vossa colaboração e solicitamos que nos devolvam o destacável preenchido.

Com os melhores cumprimentos,

As estagiárias:

✂-----

Pedido de Autorização

Autorizo / Não autorizo (riscar o que não interessa) que sejam realizadas vídeo gravações e tiradas fotografias ao meu filho / educando, pelas estagiárias, durante a realização das atividades escolares, nas condições acima referidas e de modo a poderem apresentar o seu trabalho na Universidade de Aveiro.

Nome _____ do _____ educando:

Assinatura _____ do Encarregado de Educação:

Data: ____ / ____ / 2017

Anexo 2: Inquérito por questionário aos Encarregados de Educação

O inquérito destina-se à recolha de dados individuais dos alunos, tendo em vista unicamente a caracterização da turma, que irá, posteriormente, fazer parte do relatório de estágio das alunas da Universidade de Aveiro.

Os dados deste inquérito são confidenciais, sendo de acesso exclusivo às professoras estagiárias, à coordenadora, ao aluno e ao respetivo encarregado de educação.

A elaboração deste inquérito é, como referido anteriormente, para a elaboração do relatório de estágio, mas também para que possamos contribuir na aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno da turma.

Encarregado de Educação:

Nome: _____

Aluno

Nome: _____

Com quem vive:

☐ Mãe ☐ Pai ☐ Irmão (s) ☐ Avós ☐ Tios ☐ Outros

1- Para além da escola o seu educando frequenta alguma atividade extracurricular?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual(ais)? _____

2- Nos tempos livres, o seu educando costuma brincar no exterior?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, onde? _____

3- Ao fim-de-semana o educando fica em casa?

Sim ☐ Não

Se sim, com quem? _____

☐

4- Pensa que a escola possibilita um espaço exterior adequado às brincadeiras do seu educando?

5- De que forma o seu educando se desloca no caminho casa – escola e escola – casa?

☐ A pé ☐ De carro ☐ De transportes Públicos Outro: _____

Com quem?

☐ Sozinho ☐ Mãe ☐ Pai Outro: _____

6- O seu educando frequenta esta escola desde o 1º ano?

☐ Sim ☐ Não

Se não, porquê?

7- Frequentou algum jardim de infância?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual? _____

8- Gostaria de acrescentar alguma informação relevante sobre o seu educando?

“Pais e professores lutam pelo mesmo sonho –
o de tornar os seus filhos e os seus alunos
felizes, saudáveis e sábios.”

Augusto Cury

Anexo 3: Transcrição das observações

Data: 7/11/2017	Hora: 10h40 às 11h	Contexto: A
<p>Descrição: Esta observação desenrolou-se durante o intervalo da manhã no espaço de recreio- zona lateral esquerda da escola.</p> <p>Estava um dia de céu limpo/sol.</p> <p>Inicialmente estava o LO, o MO e o GF a contruírem uma horta. Estavam a utilizar paus e pedras para limitar e decorar o espaço que seria a 'horta'. Também usaram estes instrumentos para fazer covas na terra.</p> <p>Algum tempo depois apareceu o MV que perguntou se também podia fazer alguma coisa, e o que fazer.</p> <p>Cada um tinha a sua tarefa sem em qualquer altura eu me aperceber da limitação de regras/ordens específicas.</p> <p>A minha presença não intimidou em nada as crianças na sua brincadeira, pelo contrário senti que estavam motivados a explicar-me o que era aquilo e para que servia. O diálogo foi constante.</p> <p>Quando tocou mostraram-se preocupados com o facto das outras crianças poderem estragar o que fizeram.</p>		

Data: 8/11/2017	Hora: 10h30 às 11h	Contexto: A
<p>Descrição: Esta observação foi realizada no intervalo da manhã na zona de recreio- zona lateral esquerda da escola.</p> <p>Estava o céu encoberto e frio.</p> <p>As crianças que estavam envolvidas na brincadeira do dia anterior continuaram com as suas tarefas.</p> <p>Apercebi-me que a 'horta' tinha aumentado consideravelmente de tamanho, o que me leva a crer que durante os restantes intervalos do dia anterior, as crianças estiveram implicadas na construção da 'horta'.</p> <p>A certa altura, o GF disse que ia fazer um buraco para a água ir para a horta e o LO disse: "não, aí é um sitio para buscar pedras, tipo mina". O GF só respondeu: "À, pois esqueci-me".</p> <p>No intervalo do almoço foi feita uma curta observação (10 minutos) no espaço de recreio- zona frontal da escola (canteiro).</p>		

Depois do almoço o MO e o LO foram fazer a 'horta' para outro lugar. Estavam a transportar os materiais, pedras paus e flores, no pneu. Agora, alguns meninos como o GF, não estiveram envolvidos na tarefa e pelo contrário a LT esteve a ajudar os colegas na construção. É importante referir que não estive a observar o tempo todo em que os alunos estiveram de volta desta tarefa.

Data: 13/11/2017	Hora: 10h35 às 11h	Contexto: A
<p>Descrição: Esta observação decorreu no intervalo da manhã na zona frontal da escola, mais precisamente no canteiro.</p> <p>Esta um dia encoberto e frio.</p> <p>As crianças do 4.º ano transportam algum material que estão a utilizar, como pedras, paus, no único pneu existente.</p> <p>Estão a construir uma aldeia e uma horta. O DL está a escavar a zona da horta e o LO esta a construir uma casa na aldeia, já o MO estava a formar os caminhos da aldeia.</p> <p>Enquanto os meninos do 4.º ano estavam a executar as suas tarefas alguns meninos do 1.º e 3.º anos estavam a observar e a dar as suas opiniões.</p>		

Data: 24/1/2018	Hora: 10h30 às 11h	Contexto: A
<p>Descrição: A chegada à escola deu-se por volta das dez horas para que fosse possível organizar/expor todo o material. Esta observação ia desenrolar-se durante o intervalo da manhã. Estava um dia de sol aberto e fazia pouco vento, a temperatura rondava os 16°C.</p> <p>As poucas caixas disponíveis, foram espalhadas pelo pátio frontal (da frente) da escola, juntamente com os pneus, para que as crianças ao saírem do edifício se deparassem com o material, assim como os lençóis que foram pendurados nas redes laterais da escola. Algumas das caixas, apesar de guardadas na arrecadação, ficara danificadas coma chuva daí termos menos caixas que o esperado.</p> <p>Antes do toque para o intervalo as crianças do pré-escolar saem para montar no espaço exterior (no pátio) os bancos onde se vão sentarem para lanchar. Algumas destas crianças ao saírem da sua sala ficam quietas e espantadas, à porta da entrada do edifício, a olhar para o aparato no pátio fazendo pequenos cochichos entre si. Entretanto foram sentar-se nos bancos corridos de madeira (que eles próprios transportam) a lanchar.</p> <p>Quando às dez e meia toca para o intervalo os alunos do segundo e terceiro ano saem de imediato para o intervalo. Também ficaram muito admirados com os materiais e a</p>		

maioria dos rapazes foi a correr pegar em pneus e caixas. A assistente disse-lhes que eles não podiam mexer naquilo para voltarem a colocar onde estava inicialmente. Foi dito aos rapazes que podiam mexer à vontade. Então este pequeno grupo esteve de volta dos materiais, colocando-se dentro das caixas (das grandes às mais pequenas) e dentro dos pneus. É importante referir que os materiais expostos não surgiram interesse às raparigas destas duas turmas.

À medida que as crianças do jardim de infância iam terminando de comer, essencialmente as mais velhas, iam explorar livremente os materiais. Importa referir que a educadora ficou mais tempo no intervalo, que o habitual provavelmente para ver a reação das suas crianças.

Passado quinze minutos do toque, foram saindo aos poucos os alunos do primeiro e quarto ano. Foi ouvindo coisas como “olha as caixas”; “anda ver as caixas”; Os mais velhos não se aperceberam dos materiais, dirigindo-se de imediato para o coberto na parte de traz da escola onde habitualmente passavam o tempo de recreio.

O material que mais suscitou interesse nas crianças foram as caixas. As crianças saltavam para dentro destas e rasgavam, houve até interação entre três crianças do jardim de infância com os rapazes do segundo e terceiro ano.

Os lençóis despertaram o interesse de três raparigas e um rapaz do primeiro ano. O HM enrolou um lençol em volta de uma das mãos e fez uma “mão cobertor”, depois um saco e por fim uma casa na árvore, onde pendurou o lençol. O resto dos rapazes do primeiro ano esteve a jogar com as cartas do *pokemon*.

Mal tocou foram todos para dentro.

Data: 31/1/2018	Hora: 10h30 às 11h	Contexto: A
<p>Descrição: A chegada à escola deu-se novamente por volta das dez horas para que o material fosse exposto da melhor forma e diferente da sessão anterior. Estava um dia de sol, com aproximadamente 12°C e pouco vento.</p> <p>Novamente o material foi espalhado no pátio da frente e, ainda, na zona lateral direita da escola, onde fica a arrecadação e uma Nogueira. Foi nestas zonas que o material ficou exposto.</p> <p>Como o habitual e antes do toque para o intervalo, as crianças do pré-escolar colocaram os bancos no pátio e sentaram-se a lanchar.</p> <p>Passado cinco minutos do toque as turmas de segundo e terceiro ano saíram para o espaço exterior e como estavam ansiosos de pegar no material vieram pedir autorização</p>		

e então foram logo mexer nos mesmos.

Às dez e quarenta começaram a sair os alunos do primeiro e quarto ano. O mesmo grupo de meninas que na sessão anterior esteve com os lençóis mostrou novamente interesse em manipular os mesmos. Não tiveram oportunidade de manipular as caixas dado que estas estavam com outros alunos. Este grupo de raparigas, que incluía as duas raparigas do quarto ano, começaram a construir uma tenda, colocando um lençol no chão, outro pendurado na rede. Um pneu esteve a fazer de sofá ou banco do quarto simbolicamente representado.

Usavam os lençóis na cabeça a fazer de princesas.

Quando souo o toque de entrada as crianças do pré-escolar vieram para a tenda construída pelas alunas do 1º ciclo. Estiveram a usufruir do espaço e dos matérias com muita alegria.

Data: 1/2/2018	Hora: 10h30 às 11h	Contexto: A
<p>Descrição: A chegada à escola deu-se novamente por volta das dez horas, estava um dia de sol com muito vento e frio. Nesta sessão não serão colocados os materiais anteriores e será observado o espaço exterior como habitualmente se apresenta.</p> <p>Mais uma vez os materiais foram distribuídos pelo espaço de maneira a serem visíveis para todos quando saíssem para o intervalo.</p> <p>Às dez e meia tocou e as crianças do pré-escolar já se encontravam, como habitual, a lanchar sentadas nos bancos e no chão do espaço exterior.</p> <p>Dez minutos depois saíram os alunos do segundo e terceiro ano e perto das dez e cinquenta saíram os alunos do primeiro e quarto ano.</p> <p>A maioria das crianças ficou reunida junto ao edifício.</p> <p>Pude observar o MV a perguntar a dois meninos do pré-escolar se estes queriam jogar com ele ao <i>lego city</i>. Pude observar que este pequeno grupo fazia “um dó-li-tá” entre si e depois desatavam a correr. Passado pouco tempo, e com eles já noutra zona do pátio, fui perguntar o que estavam a fazer ao que me responderam “estamos a jogar ao <i>lego city</i>” e como é que se jogava. Explicaram que faziam o um dó-li-tá para sortear quem seriam o que ficava com o tesouro. Os que sobravam teriam de atacar e roubar o tesouro.</p>		

Data: 10/4/2018 Intervalo da manhã	Contexto: B	Grupo: B (CF; MM; IM)
Descrição: Devido à situação climatérica não houve recreio.		

Data: 12/4/2018 Intervalo do almoço	Contexto: B	Grupo: B (CF; MM; IM)
Descrição: Devido à situação climatérica não houve recreio.		

Data: 17/4/2018 Intervalo da manhã	Contexto: B	Grupo: A (CC; HP; L*)
Descrição: <ul style="list-style-type: none"> • Das 10h45 às 10h55 A CC estava na zona de saibro a fazer um bolo juntamente com a CF e a AI. Neste tempo, estiveram com baldes, peneiras para o “sal” do bolo, pás para escavar areia e formas para enformar o bolo. Apesar de estarem em grupo a fazer um bolo, a CC assume uma posição de líder pois apesar das colegas darem as suas opiniões esta fez o bolo à sua maneira e sozinha. • Das 10h55 às 11h05 O H esteve a jogar à apanhada com o T. entretanto jogaram às escondidas agora também com o APio. Terminado o jogo o HP foi para o escorrega com o APio. Neste tempo, correu, saltou, subiu para o banco de cimento, escorregou pelo escorrega e trepou-o. • Das 11h05 às 11h15 A CC encontrava-se na zona de cimento (plana e inclinada) a andar de mota, uma vez que é proibido ir para as outras zonas com estes materiais. Depois foi para o “autocarro” e disse que era a motorista e que me ia levar à escola (até à “trave rasteira”) onde a CF era a professora. Mais uma vez assumiu uma postura de líder porque ela é que definiu todo o jogo simbólico que surgiu (os papéis a desempenhar, por exemplo). • Das 11h15 às 11h25 O HP esteve na zona de cimento a andar de mota e depois foi para o saibro fazer desenhos com o dedo. 		

Data: 19/4/2018 Intervalo do almoço	Contexto: B	Grupo: A (CC; HP; L*)
Descrição: <ul style="list-style-type: none"> • Das 13h35 às 13h45 A CC estava a construir um castelo com a LM e com a AI usando saibro, pás e baldes. 		

Data: 24/4/2018 Intervalo da manhã	Contexto: B	Grupo: B (CF; MM; IM)
Descrição: <ul style="list-style-type: none"> Das 10h47 às 11h A IM estava a brincar às mães e aos pais com a CF e a Lt. Andavam pelo espaço de cimento e conversavam. <ul style="list-style-type: none"> Das 11h às 11h10 A MM estava com a LM mas entretanto ficou sozinha. Esteve o tempo todo sozinha a fazer um bolo com o saibro junto ao muro. Depois foi fazer o mesmo, mas no interior de um pneu. <ul style="list-style-type: none"> Das 11h15 às 11h25 A CF estava a andar de moto, mas vaio para o campo de futebol. Esteve a jogar futebol com a CC, o T, o HP e a educadora.		

Data: 26/4/2018 Intervalo do almoço	Contexto: B	Grupo: B (CF; MM; IM)
Descrição: Devido à situação climatérica não houve recreio.		

Data: 1/5/2018	Contexto: B	Grupo: A (CC; HP; L*)
Descrição: Feriado.		

Data: 3/5/2018	Contexto: B	Grupo: A (CC; HP; L*)
Descrição: Cerimónia do Eco-escolas.		

Data: 8/5/2018 Intervalo da manhã	Contexto: B	Grupo: A (CC; HP; L*)
Descrição: <ul style="list-style-type: none"> Das 10h50 às 11h A CC esteve o tempo todo na zona de cimento a ver os meninos da escola e saltar à corda. <ul style="list-style-type: none"> Das 11h às 11h10 O HP estava na zona de cimento com o T e a MM. Estiveram a conversar e a jogar às caçadas. Depois foi para o “autocarro” e fez de conta que era o motorista.		

Data: 10/5/2018	Contexto: B	Grupo: A (CC; HP; L*)
Descrição: Não estivemos no contexto.		

Data: 15/5/2018 Intervalo da manhã	Contexto: B	Grupo: B (CF; MM; IM)
Descrição: <ul style="list-style-type: none"> • Das 10h45 às 10h55 <p>A MM estava na zona de areia a escavar “ouro”. E apesar de estar rodeada de crianças do pré-escolar e do 1.º CEB esteve grande parte do tempo calada, sem interagir com ninguém, até que pediu ajuda à ALE (2.ºano). A ALE veio para junto dela, mas a MM só falou quando necessário.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A CF manteve-se na zona da horta a escavar terra para fazerem um bolo de chocolate. • A IM esteve na zona da horta, mas como não tinha galochas não pode permanecer neste espaço e então foi para a zona de saibro. <p>Nota: não consegui realizar as observações como devia porque estive com as crianças na zona da horta.</p>		

Data: 17/5/2018 Intervalo do almoço	Contexto: B	Grupo: B (CF; MM; IM)
Descrição: A IM estava numa tenda (colocada pela educadora) onde estavam crianças do pré-escolar e 1.ºCEB para pintar as unhas. Depois foi ter com a CC que tinha a maquilhagem. Neste tempo foi a CF que esteve a pintar as unhas de todas.		

Data: 22/5/2018 Intervalo da manhã	Contexto: B	Grupo: A (CC; HP; L*)
Descrição: Visita de estudo.		

Data: 24/5/2018 Intervalo do almoço	Contexto: B	Grupo: A (CC; HP; L*)
Descrição: Devido à situação climatérica não houve recreio.		

Anexo 4: Guião de entrevista às docentes do contexto A

- 1- Como é feita a transição da EPE para o 1.º CEB?
- 2- Existe interação entre as crianças de ambas as valências? Se sim, que atividades são feitas? Se não, por quê?
- 3- Existem materiais específicos de uma das valências no espaço que é comum a todos. Será que a existência de diferentes materiais podia facilitar a interação e por consequência facilitar a transição de ciclo?
- 4- Como é feita a supervisão do recreio?
- 5- Este espaço exterior promove a transição da EPE para o 1.º CEB? De que modo o mesmo pode ser dinamizado para promover essa transição?
- 6- O que mudaria no espaço exterior da escola?

Anexo 5: Guião de entrevista às crianças do 1.º ano (contexto A)

- 1- Já conhecias esta escola? E a tua sala de aula?
- 2- O que fazias no JI e agora já não fazes?
- 3- Quem são os teus amigos aqui na escola?
- 4- Costumas brincar com meninos de outra turma? E com os do JI?
- 5- O que mais gostas no recreio e o que não gostas tanto?

Desenha o que para ti é a escola e sala de aula e, também o que é o pré-escolar.

Anexo 6: Guião de entrevista às docentes do contexto B

- 1- De que modo é promovida a transição do pré-escolar para o 1.º CEB?
- 2- Existe interação entre as crianças da EPE e o 1.º CEB no espaço exterior?
- 3- Considera que o espaço exterior promove a transição do pré-escolar para o 1.º CEB? Porquê?
- 4- Como é feita a supervisão do recreio?
- 5- Qual o papel do adulto neste espaço relativamente à promoção da interação entre as crianças?
- 6- Quais são os materiais utilizados pelas crianças de ambas as valências, no espaço exterior? Esses materiais são partilhados?
- 7- A partilha destes materiais influencia a interação entre as crianças de ambas as valências?
- 8- Mudaria alguma coisa no espaço exterior do centro escolar? Porque?

Anexo 7: Guião de entrevista às crianças da Educação Pré-escolar (contexto B)

Criança: _____

Hora: _____

Local: _____

- 1- Gostas do JI? Porquê?
- 2- O que mais gostas de fazer no JI?
- 3- O que achas que vais fazer na escola?
- 4- O JI é igual à escola? Porquê?
- 5- Costumas brincar com os meninos do 1.º CEB? Se sim, com quem?

Desenha o que é, para ti, a escola do 1.º CEB.

Anexo 8: Transcrição das Entrevistas das docentes

Entrevista à Educadora do contexto A- E1

1- Como é feita a transição da EPE para o 1º CEB?

Isto...a transição acaba por haver oficialmente um documento ou uma passagem de documentos de avaliação do pré-escolar para serem entregues à professora do 1.º ciclo. A avaliação que se fez do 1.º, 2.º e 3.º período é feita numa grelha e depois passa-se aos pais e passa-se à professora. E...para além da observação que possa estar na avaliação e porque também as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar defendem que não tem de haver um modelo propriamente de avaliação... claro que as crianças são avaliadas quer se queira quer não em todo o sítio, mas não há uma avaliação formal ou não deveria haver. Havia de haver uma avaliação da própria criança enquanto independente na sua própria aprendizagem e esse trabalho não está a ser feito ainda, tendo em conta a transição para o 1.º ciclo porque as novas orientações estão a ser assinadas atualmente pelas educadoras, realmente são recentes as novas orientações são de 2016 estão a ser...foram divulgadas oferecidas às escolas agora em 2017 e as coisas estão a ser assimiladas, por isso nós educadores ainda não com seguimos passar muito a imagem (essa imagem) ou essa avaliação para o 1.º ciclo, mas pronto. Há uma transição que é feita e é de um documento formal que é esse tal documento – um dossier individual da criança – também faz uma resenha dos comportamentos ou do que destaca mais ou melhor em cada criança pela positiva (não é?). Aquela criança que vai para o 1.º ciclo...e além desse aspeto há também a transição pelo próprio espaço escolar e o pessoal que existe na escola e pelas atividades que são desenvolvidas na escola. O espaço, porque realmente é...o espaço físico é comum ao pré-escolar e ao 1.º ciclo, por isso a transição é muito mais fácil porque eles já convivem nesse mesmo espaço com outras crianças que realmente ainda não avançaram para o segundo ciclo. São comuns determinadas brincadeiras no mesmo espaço, o espaço exterior, e há também o que dizia os adultos, os adultos quer o pessoal da cozinha quer o pessoal auxiliar ou o pessoal não docente não é? e quer professores que se mantém cá a educadora ou outras pessoas que se vão mantendo cá, cá na escola. Tudo isso podem ser fatores de facilitadores de transição para o 1.º ciclo...agora poderia haver se calhar, que às vezes existe, além do espaço exterior onde eles brincam ou ... pode promover a brincadeira há também um outro espaço ou um outro momento que é atividades, as atividades que podem ser em conjunto ou desenvolvidas em conjunto ou se não são desenvolvidas ao menos partilhadas e programadas pelos docentes e podem ser ajustadas depois às próprias crianças. Não digo só os momentos de festa...acaba por ser muito vazio, mas há outro tipo de... também festas envolvem mais gente e às vezes não é propriamente um momento de grande partilha (não é?). Porque os miúdos também ficam stressados e comprometidos com a festa acabem por não sentirem o outro lado. Esses momentos de outras atividades....ou a semana da ciência e da tecnologia são atividades que constam no plano anual de atividades que são atividades conjuntas mas pode haver muitas outras que não estando no plano anual de atividades da escola podem ser desenvolvidas e partilhadas pelos outros miúdos...estou a pensar por exemplo, (pelo menos eu faço esse esforço) em muitos momentos eu vou à escola ou às salas para mostrar qualquer coisa nem que seja no dia das bruxas mostrar os fatos das bruxas. Interrompo as salas do 1.º ciclo e vamos mostrar um desfile de bruxas e mascarados, mais ou menos... e acho que isso é uma parte que é visível (não é?) Os meninos sobem a escadaria, que normalmente não sobem, mas sobem a escadaria até ao 1.º/4.º ano ou até aos 2.º/3.º ano e sentem-se realmente mais altos. Adoram esse ato de ir partilhar com os irmãos que estão nessas salas ou com os amigos ou com quem convivem no refeitório e no exterior. Por isso eu acho que é...não sei se eu já respondi (risos). Respondi?

A: acho que sim.

2- Existe interação entre as crianças de ambas as valências? Se sim, que atividades são feitas? Se não, por quê?

Eu acho que já respondi um bocadinho. Ah, se há interação...há! Há momentos valências do pré-escolar e 1.º ciclo, pronto. São realmente valências diferentes há interação em por exemplo, com alguns momentos que neste momento não está a acontecer que é o projeto eco-escolas que é o projeto que obriga a uma série de protocolos ou de informação ou de um programa para desenvolver em termos escolares onde o concelho eco-escolas se reúne...por exemplo o concelho eco-escolas é...tem elementos da comunidade escolar, do pré-escolar e do 1.º ciclo de cada um dos anos. Tem também representantes dos pais, representantes dos professores, representantes da educadora, representantes da autarquia local e das forças vivas da comunidade que pode ser por exemplo, a PSP ou...pronto. E esse concelho eco-escolas, onde tem vários representantes estão também os representantes de sala, acaba por ser... e isso é uma ajuda e há uma situação de pertença no fundo eu fazer parte de uma comunidade, onde eu posso ter voz ou levar a voz dos meus amiguinhos da sala e isso é extremamente importante até em termos de definição de regras na utilização do espaço e coisas assim. Estou a falar da eco-escolas, mas isso pode acontecer uma vez por mês. Em termos escolares aqui não se consegue implementar não sei porque, nem vou justificar, mas pronto. As já aconteceu até em termos de projeto. Não sei se respondi?

A: Sim, sim.

3- Existem materiais específicos de uma das valências no espaço que é comum a todos.

Será que a existência de diferentes materiais podia facilitar a interação e por consequência facilitar a transição?

Sem dúvida, os materiais são extremamente importantes...estou a pensar num... aquelas pequenas construções que os meninos do 1.º ano fizeram com os do 4.º, acho que foram os do 1.º com os do 4.º começaram a construir e de repente aquelas pequenas pedrinhas e pauzinhos e de repente já não eram aqueles meninos, eram mais meninos e eram mais meninos e pronto... como todos os jogos de recreio (não é?) há uma época parece que as coisas são comuns de vez em quando jogam todos ao pião ou jogam todos... ou jogam todos o elástico ou jogam todos à bola de repente depois param essa moda e começam outra não é como os... Marta: bayblats. Isso... que eles tinham ou os cromos, ou não sei o quê. Parece que é uma questão de moda e depois parece que esqueceram, chatearam-se com a moda e param. Mas ao material que mesmo não sendo estruturado como era o caso dos pneus que já existiram cá no recreio. Eles adoravam brincar com os pneus, enfiar-se lá dentro, amontoar pneus uns em cima dos outros tudo isso era tão comum ver-se com os meninos de jardim de infância como os meninos do 1.º ciclo. E os grandes do 1.º ciclo adoravam brincar e...(pausa).

A: Do material que existe, que é específico de uma valência, mas existe no espaço comum, se existisse mais material pudesse ser...

E1: Facilitador de transição, sem dúvida.

A: E de interação.

E1: E de interação, sem dúvida. Já estas a gravar? Ok. Eu acredito que, acredito não, eu tenho toda a certeza que há materiais que mesmo não sendo as bolas, os arcos que são materiais estruturados e eles podem brincar no recreio, mas há todos outros que não sendo tão estruturados eles podem criar construções ou situações de jogo simbólico até (não é?) Que pode ser...primeiro porque eu acho que os mais crescidos, tem aquela noção e vontade de proteger os mais pequenos, e protegem em situações até de jogo. jogo simbólico...se tiverem materiais que ajudem a promover esse jogo não há batatada, nem criar situações de... no recreio.

M: Mas que tipo de materiais é que a professora acha que deviam existir?

Todos, de todo o tipo desde paus, cordas, pedras, todo o tipo de coisas desde a horta, a escorregas, a biombos, a não sei o quê... a casinhas lá fora, a bancas onde possam mexer com barro, com terra, com areia, tudo esse tipo de material pode constar num jardim (reformulou), num jardim e ser utilizado pela escola. O que eu tenho observado aqui é que há uma horta foi começada pelo jardim, mas com a abertura e a possibilidade da escola participar e promover também a horta. Como a escola não se interessou...estou a falar escola porque estou aqui... e também tem auxiliares e outras pessoas que não se interessaram muito, o que é que aconteceu? O jardim cultiva...a escola vai lá e arranca. Estou a falar escola... Arranca porque também se sente um pouco excluída. Quando estou no recreio, no recreio escolar...no intervalo e os miúdos estão lá de volta eu dou-lhes tesouras para cortar as ervas, deixo brincar com as enxaditas e não sei o quê, para eles também fazerem de conta que aquilo também lhes pertence, para criarem uma relação afetiva com o próprio espaço, para preservar também o próprio espaço que sendo cultivado pelos pequeninos não deixa de ser um espaço que é comum para eles ser utilizado. Mas isso é esporádico, muitas vezes eu estou com eles na horta normalmente após as onze quando já está a começar a ficar quentinho, quando as ervas da horta estão mais secas e eles não se vão... não há tanto aquela possibilidade de se molharem, de não se sujarem. O que vai acontecer é que os meninos já estão na escola primária, já não são tão colaboradores nessa...e aquele espaço eu preferia que ele fosse comum e não sei se vocês já repararam, mas volta e meia eu ponho uma corda ou o único pneu que existe lá fora para eles baloiçarem na noqueira e eles baloçam. E isso permite que eles também se sintam...eu faço isso com os pequeninos.

M: Mas eles podem usar, o 1.º ciclo também?

E1: Podem, podem. Aliás eu adoraria que o 1.º ciclo fosse... houvessem casas de índios de cowboys e que...com tachos e panelas que eles pudessem usar. Tem aquela caixa de areia, que neste momento está completamente degradada, aquele pneu que tem areia lá dentro e os miúdos o único uso que deram, os do 1.º ciclo, foi andar em cima da caixa que era extremamente resistente e pesada, que é mesmo para os animais não irem para lá fazer xixi e cócó (não é?) é só para vedar o espaço aos gatos e aos cães porque se a areia estiver suja eu não posso deixar os meninos brincar naquela areia (não é?) não vou polos a mexer em areia que tenha xixi ou cócó de gato (não é?) pronto aquela tampa era dura e os miúdos tanto andaram em cima a baloiçar, a baloiçar...tinham imenso prazer em baloiçar em cima daquela tampa (não é?) está completamente estragada roída, agora tiramos aquela estrutura e lá dentro a areia está toda cheia de madeira do resto da tampa que está lá. Já os miúdos pequeninos já não vão poder brincar, agora tenho o risco de eles colocarem alguma farpa no pézito ou uma coisa assim. Porque não existe mais nenhum espaço para eles brincarem. Eles usam o que têm. Não há ninguém a controlar acaba por...alguém tem de exercer um controlo, mas que os ajude a usar aquele espaço.

A: Mas...

E1: Não há mais nenhum, aquilo está tão pobre, tão pobre. O nosso espaço exterior está muito pobre é um vazio (não é?) devia de haver muito mais cabaninhas muito mais coisas.

A: Então passando aqui para a última pergunta (6), o que é que mudaria no espaço exterior?

E1: Além de por umas balizas realmente, podiam ser móveis, umas balizas de futebol para que eles pudessem jogar andebol ou futebol, essencialmente isso, mas seja lá o que for...umas balizas onde pudessem realmente estruturar, então eles tivessem à exposição algo parecido com isso, com tubos.

M: Na casota há aqueles pinos, tem de ser algo mais?

E1: Não é suficiente. Mais estruturado, mas por exemplo pode-se estruturar com aqueles tubos...esgoto ou PVC. E acho que se consegue fazer perfeitamente uma baliza a partir daquele material que não é tao caro...se calhar até é mais barato comprar uma baliza infantil daquelas móveis, amovíveis pelo menos e um cesto de basquet que também deverá existir. Mas há outros materiais que, ainda agora estava a dizer, materiais de cozinha com panelas, com tachos, frigideiras e não sei o quê, que eles possam pegar em pequenos... não sei se vocês são dessa altura, mas eu fazia imensos bolinhos com areia e com serrinha e não sei o quê. E usava as panelitas velhas, eu adorava isso...mexer com terra. Porque que nós havemos de comprar plasticina quando nós temos areia e terra, é só juntar a água? Fácil. Porque que ade ser plasticina e não ade ser terra? Ou outro material assim. Barro, porque que não poderão ter barro lá fora? Outro tipo de material que não seja propriamente aquele de compra. Esteja disponível que eles possam amassar, possam mexer. Falamos tanto em destreza manual e automanual...e

não sei o quê... porque é isso que propicia a plasticina. Porque não devemos ter mais argamassas lá fora para eles mexerem? Não sei se me faço entender?

A: Sim, sim.

E1: Quem fala nisso realmente poder fazer de conta que corta seja com relva ou outra coisa qualquer o caldo verde, tudo isso é tão importante para fazer de conta (não é?) Para criar esse espaço de ligação entre a escola, porque não ter uns bancos corridos de...agora usa-se muito as paletes, mas podiam ser outros bancos quaisquer onde eles pudessem sentar, onde pudessem ter acesso a livros ou outro material, sei lá. Imaginem lençóis ou toalhas, sei lá o quê...aquilo que já não se usa em casa tantas vezes e que eles possam utilizar para fazer...ou outra coisa qualquer, onde possam ter um lugar de calma e um lugar mais de diversão de brincadeira de faz de conta. Tudo isso...materiais onde possam explorar o som, estão a ver? Com latas e latinhas e frascinhos e não sei o quê. Podem ter isso, porque não? Estão a ver aquelas coisas...espanta espíritos por exemplo, porque não ter de canas, ter de ferro, ter de pedras ter não sei o quê...porquê não esse tipo de materiais com água...água, água! Falta, não tem materiais estruturados, não é necessário ser estruturados mais materiais, falta materiais.

A: Á pouco a professora também falou sobre a vigilância no recreio.

E1: Vigilância no sentido de guardar, ser guarda do recreio, ter alguém que acompanhe.

A: E como é que é feita essa vigilância?

E1: O acompanhamento?

A: Sim

E1: Estando lá a acompanhar a brincadeira, propondo, promovendo...

Ana: Mas como é que a professora acha que é feita a vigilância do recreio?

E1: Agora? Em termos de avaliação? Não é

A: O que é que, por exemplo, em relação à vigilância...

E1: Desculpa, não é. Vocês vivem neste espaço? Volta e meia vocês estão lá fora e acompanham uma ou outra brincadeira, certo?

A: Sim

E1: Vocês veem mais alguém, além de vocês, do 1.º ciclo a acompanhar os meninos? Do pré-escolar está sempre gente presente, sempre.

A: Sim, esta a auxiliar e a D. Paula (assistente de apoio à família)

E1: A animadora

A: Sim

E1: E estou eu. Estou eu a dar o lanche e só subo para tomar café depois dos meninos estarem todos a lanchar. Depois estou dez minutos lá em cima a tomar café e volto. Mas estão sempre acompanhados ou vem para a sala e estão na brincadeira comigo...jogos organizados ou não, mas estão sempre acompanhados.

A: E esta a D. Isabel

E1: E 1º ciclo esta acompanhado?

(pausa) A: Não

E1: Pronto, eu posso montar um barco lá fora, não sei seja viram alguma vez um barco, esta aqui atrás do armário... eu tenho de o montar e desmontar porque se o deixo lá fora a primeira coisa que os meninos do 1.º ciclo fazem é partir! E já partiram. Depois ao partir cria alguma instabilidade e insegurança para os mais pequeninos.

A: Mas será que se os meninos mais velhos fossem...não digo promotores, mas... nem educados, se lhes fosse dada esse segurança e responsabilidade de que 'olha tens este material aqui podes brincar com ele, mas isto é para todos é...com limites ter...

E1: Sim, para isso tinha de haver um concelho entre a escola. Aquilo que eu fiz...foi quase chatear-me porque as coisas estavam degradadas e não há direito, estão sempre a estragar a horta ou outra coisa qualquer. Haver um concelho de escola onde se discutissem essas questões, onde todos pudessem...discutir, estou a falar em discutir no sentido saudável (não é?) Onde fossem colocadas essas questões e onde se pudessem sugerir propostas... sugeridas propostas quer de trabalho quer de intervenção... possam auto responsabilizar e tornarem-se mais... fazedores com o seu próprio recreio com o seu próprio momento no espaço da escola e isso ao criar meninos no espaço exterior vão ser melhores e mais responsáveis dentro da própria escola e se calhar dentro da própria casa, dentro da própria sociedade. Nós temos de dar meios para que eles possam auto ...e se sintam construtores da sua própria sociedade. Se eu conseguir esse espaço eu não tenho que ir levar...a sala nenhuma nem estar a pedir para não fazerem as coisas de uma forma errada. Mas isso era preciso haver uma vontade de escola. Tinha que haver

uma vontade de escola. Agora, eu não estou a ver ainda, mas se calhar...você podiam fazer uma proposta uma aposta. Pronto, mas é essa proposta o que essa proposta podia ser o espaço exterior, que tipo de materiais vão colocar o que gostariam de ter e de como é que vamos fazer, agir? Quando nós não estamos cá porque estamos na universidade o que é que se faz? Então se calhar vamos ter de mexer com toda a estrutura da escola, para que se possa...quer dizer vocês também não se sintam desfraldadas por ter aqui o material ou os miúdos não sintam desfraldados por... respeito. O tempo em que não é respeitado o material é após a minha saída ou a minha hora de almoço é quando os meninos estragam. Quando eu estou aqui na escola, no recreio da manhã ou da parte da tarde, não vejo os meninos a estragar. Porque que ãode estragar durante a hora de almoço ou depois das quatro e meia?

A: São os mesmos meninos...

E1: São os mesmos meninos. Ou são incentivados a estragar ou então ninguém vai lá dizer 'não estragues', certo?

A: Eu acho que se eles tivessem esse incentivo para estragar, seria a qualquer hora...digo eu.

E1: Não sei, incentivam...algo se passa e também não consigo perceber como é que alguns miúdos que fizeram a transição para o 1.º ciclo, andaram no pré-escolar, criaram horta, criaram materiais e de repente vão para o 1.º ciclo e começam a ser vândalos. Porque é essa a expressão, vândalos! De repente até trepar pelo compostor acima e ir para dentro do composto é bonito.

Eu não acho que seja razoável andar a trepar pelo compostor e depois entrar lá para dentro e andar a dançar lá dentro. Certo? Também não acho correto meninos que passaram aqui pelo jardim e mais ou menos respeitavam algumas regras e agora vão ao compostor e só veem fruta trincada, inteira. Alguma coisa se passa em...escolares e que se calhar devia ser promovido.

5- Este espaço exterior promove a transição da EPE para o 1º CEB? De que modo o mesmo pode ser dinamizado para promover essa transição?

Esta tudo interligado e já falámos de tudo isso. Está tudo tão interligado, não é? Materiais e com jogos, atividades que se podem promover. O espaço exterior é realmente um espaço em que todos estão mais soltos, mais livres.

A: A professora acha que este espaço promove a transição?

E1: Este como esta? Não, assim como está não...ou promove pouco, promove pouco. Acho que é preciso mais, mais atividades em conjunto. Eu estou a pensar...e há pequenas coisas pequenos projetos que não roubam tempo à escola ou aquele tempo dito escolar. O tempo escolar não é só o que está dentro da sala de aula a fazer aprendizagens porque aprende-se atitudes e valores dentro e fora da escola, da sala de aula, certo? Não é preciso estar dentro do ensino formal dentro da sala, pode ser cá fora no recreio e assim ser informal o ensino formal também pode ser cá fora e há o ensino informal que ensina se calhar tanto ou mais não me interessa estar a ver regras de conduta dentro da sala se eu não sei respeitar fora dela. Porque que eu estou a falar disso? Porque que eu estou a avaliar dentro da sala se...e estou dentro do mesmo espaço não vejo...ser o mesmo cidadão. Há qualquer coisa que está errada, se eu respeito dentro da sala.... o adulto que está na sala respeitar o adulto que está lá fora no recreio. As atitudes e valores que aprendo na sala tem de ser iguais cá fora só sou bom cidadão se respeitar em todos os lugares. Não deixei de ser cidadão só porque vim para o recreio. Eu tenho de revelar a minha aprendizagem quer seja dentro quer seja fora, certo? Não sei se me faço entender?

O jardim não é um espaço fechado, a escola...ou não deveria de ser um espaço fechado, vivem no mesmo espaço exterior e em espaços que são comuns, tipo o hall de entrada, às casas de banho, ao coberto, ao refeitório, até a sala do prolongamento quando tem lá...quando está a chover. Se há todos esses espaços...o espaço exterior, se além desses espaços todos onde eles circulam tem de promover realmente a interação, a integração, depois a transição tem de haver forçosamente, agora 'como é que ela é feita?'. Se calhar vai depender da vontade dos docentes e dos não docentes. Percebem a ideia? Porque os adultos é que vão fazer...nós vivemos cá neste espaço, não é? Todos juntos...convivemos no mesmo espaço físico. Fazer com que a transição seja mais facilitada porque convivemos nesse espaço ou com esses materiais, então vai depender da minha postura enquanto adulto, enquanto educador, enquanto professor.

Entrevista à Professora do 1.º/4.º anos do contexto A- P1

1- Como é feita a transição da EPE para o 1º CEB?

P1: Não há propriamente uma transição. Portanto, os alunos da pré-escolar não vêm para aqui adaptar-se. Há este intercâmbio, muitas vezes, de atividades entre a educadora e a escola. Mas não tem necessariamente de ser para o 1º ano. É atividades da escola que sejam em comum com o pré. Portanto, eles vão se habituando a ver, a subir as escadas ou a contactar com os outros colegas mais velhos. Deveria haver até mais comunicação entre a educadora e a professora de 1º ano, só que, nós professores nunca sabemos com que turma é que vamos ficar e, portanto, essa comunicação, muitas vezes não faz sentido. Porque, se eu para o ano tivesse a certeza de que iria ficar com o 1º ano, então eu podia ir junto da educadora e perguntar “Então, este menino? Atingiu...? Está a andar? Está a atingir” ou a educadora vir ter comigo e dizer “Olha este menino...”, “Toma atenção a isto ou aquilo”, “Este menino não tem esta competência, não tem aquela competência”, entendem? Isto, há dois anos, havia uma reunião em julho entre o pré-escolar e as professoras de 1º ciclo, numa altura em que já sabíamos quem eram as colegas que iriam ficar com o 1º ano. Então aí, as educadoras falavam de cada menino, das características de cada menino. Há dois anos para cá, não tem havido essa reunião, não sei porquê, qual é a decisão. Não faço a mínima ideia.

M: Quem é que faz as turmas?

P1: É a direção do agrupamento. E essas turmas são feitas e a nós professoras não nos é pedido qualquer opinião sobre isso. A única coisa que nós pedimos e eles tentam é que mantenhamos uma continuidade pedagógica. O ano passado deixei o 4º ano e, portanto, como tinha 3º e 4º passou para mim o 4º e fiquei com uma turma de 1º. No próximo ano, à partida será o 1º e o 2º. Pelo menos, o 2º irão dar-me. Agora o outro ano que me irão dar, não sei. Depende da formação da turma. Imaginem que aquela turma está muito grande a nível de 3º ano, para o ano será 4º, será uma turma muito grande... Não sei se poderão pegar noutro 3º. E ainda temos a história de inglês no 3º ano...

2- Existe interação entre crianças de ambas as valências e, se sim, que atividades são feitas?

Há algumas atividades mais pontuais, de comemoração de eventos, como a festa de natal, o magusto, o dia da alimentação... Depois há uns projetos, como, por exemplo, há um projeto que nós iremos desenvolver para o próximo período que é o “Papa léguas”, que tem a ver com a sustentabilidade, em que as crianças são sensibilizadas para utilizar outros meios de transporte que não o carro e, portanto, para virem a pé ou de bicicleta, entendem? É esse projeto em comum.

M: Mas as crianças interagem nesses projetos?

A interação que têm é mais comunicar. Comunicar entre si sobre “o que é que fizeram”. Portanto, é vir à sala... Nós descemos lá... É esse intercâmbio.

3- Existem materiais específicos de uma valência num espaço que é comum a todos.

Será que a existência de diferentes materiais podia facilitar a interação e por consequência facilitar a transição?

É assim: uma escola em que esta incorporado um jardim-de-infância não deveria haver divisão de jardim nem de 1º ciclo. Também depende da dinâmica da educadora: o que ela trabalha e como trabalha. Mas claro que há materiais que dizem respeito aos miúdos de 1º que tem a ver com os projetos desenvolvidos pela educadora, nomeadamente, por exemplo: há 6ª feira, a educadora tem estabelecido a atividade com as bicicletas: os meninos participam, as famílias são convidadas... E nós, 1º ciclo, não. E os meninos do 1º ciclo já sabem que não vão mexer. De resto, os materiais que há aí, nomeadamente os pneus... Não há muitos mais... é comum. O pneu de areia também é da pré.

4- Como é feita a vigilância do recreio?

Nós professoras temos, no nosso horário, meia hora... Meia hora de manhã e, por exemplo, esta hora em que estou aqui eu deveria estar a vigiar o recreio, faz parte do meu horário. Por exemplo, comigo está a professora Manuela e está a funcionária. E hoje até está o professor Fernando. É aquele dia em que está toda a gente a vigiar.

M: Mas é meia hora por dia?

Não. É assim: há 2ª feira eu tenho uma hora que é há tarde; há 3 não tenho, há 4 tenho de manhã meia hora e agora esta hora; há 5 não porque tenho atendimento aos pais e às 6ª não temos: é só o professor Fernando. Da parte da manhã, eu não tenho. Só amanhã, 5ª de manhã, é que tenho vigilância, porque as outras meias horas que tenho há segunda e terça... Amanhã é que não tenho nada... É que tenho com vigilância. A outra meia hora que tenho é de coordenação da escola, que não dá para nada.

As auxiliares estão sempre. No fundo, elas funcionam como equipa e claro que a funcionária do 1º ciclo (que só temos uma) vigia, se vir os meninos da pré em perigo... faz parte. Mas não há propriamente... há uma cooperação, mas tem a ver com a maneira de ser delas. Portanto, o 1º ciclo não vai tomar conta diretamente dos meninos do jardim, porque os meninos do jardim têm a auxiliar mais a animadora, portanto têm duas pessoas, enquanto que a funcionária do 1º ciclo é sozinha e, por isso, faltam-nos nós do 1º ciclo para tomar conta.

4- Este espaço promove a transição da EPE para o 1º CEB?

Como veem, o espaço é aberto, os meninos da pré estão ali em baixo e veem-nos a entrar e veem-nos a sair, brincam com os meninos do 1º ciclo... Vocês viram no recreio: eles brincam.

5- De que modo o recreio pode ser dinamizado para promover a transição?

Se houvesse duas turmas da pré, se fosse maior o número de meninos de 5 anos poderia haver atividades em comum, nomeadamente, o jogar à bola, usando estafetas, jogos clássicos, como a macaca. Mas este ano, por exemplo, os meninos são muito pequeninos, há meninos de 3 anos, portanto, acho difícil haver propriamente brincadeiras comuns. Não há brincadeiras comuns. Pode haver alguns meninos do 1º ano (alguns andaram aqui na pré) que brincam com outros mais velhos da pré, mas são brincadeiras livres do recreio. Não sei. Sobre isso, gostaria também de ter propostas.

6- O que mudaria no espaço exterior da escola?

No fundo, não vejo assim nada em relação às outras escolas. Se pudéssemos, poderíamos fazer a tal proposta de se fazer uma macaca, um caracol, mas isso ia condicionar um bocadinho a liberdade que cada um deve ter no recreio, porque recreio é um momento livre. Eu acho que cada criança deve exteriorizar aquilo que sente e pensa, que quer, que lhe apetece fazer nessa hora. É um momento de socialização também e muito, mas acho que deve ser um momento livre e não chegar "olha vamos todos fazer isso". Isso é numa de educação física, numa aula normal em que é orientado.

O problema de haver materiais é que as crianças não estão habituadas a respeitar os materiais. Vocês verificaram com a horta: aquela cerca da horta ficou completamente destruída porque há crianças que, por mais que se fale, há crianças que estão ali e mexem, e metem o pé e calcam, portanto, eles não respeitam os materiais existentes. Para eles, serve para tudo. Por exemplo, a rede, se verificarem a rede, já está amolgada, já tem buracos... Portanto, eles não respeitam aquilo que os envolve. Para eles, tudo é permitido, todos os materiais. Vocês veem-nos. Portanto, o que fazer? Sensibilizá-los para, mas isso tem de se ir sensibilizando e tentando pedir aos pais a colaboração, para chamarem a atenção que o que existe na escola é de todos e não de cada um. Cada um usa, mas respeitando porque é de todos, por isso, não vamos destruir. Mas eles ainda não têm essa noção: ou porque são pequenos ou porque, muitas vezes, quando estragam, não tem havido muita penalização. Se cada coisa que eles estragassem, eles deveriam pagar. Este ano, ainda não aconteceu nada, mas o ano passado houve um aluno que me tirou a chave da

sala. A única chave que ficou foi a da dona Isabel. Então, a dona Isabel foi fazer outra chave e a mãe do aluno pagou a chave. Neste momento, estamos a adotar isso: eles destroem, compram novo, portanto os pais estão a ser responsabilizados para isso. Ainda não aconteceu assim nada, mas é isso que eu penso: se eles partem um vidro, são eles que têm de pagar; se destroem um móvel, eles têm de mandar fazer. Tem de ser assim.

M: A professora quer acrescentar alguma coisa?

P1: Olha... O que mudaria no espaço da escola? Não tenho assim grande experiência das outras escolas... Há escolas que só têm cimento, mas também não concordo que haja só cimento. Ali eles têm relva e ainda bem que têm. O ano passado trouxeram areia (foi a educadora que pediu areia). Claro que a areia é uma coisa complicada porque, se eles vão para lá, eles vêm todos sujos e arranjou-se aí uma série de conflitos. E eu até lhe disse "põe areia aí nos buracos". Eles entretiveram-se muito bem, só que faziam, poças, construções e depois vinham cá para dentro com os pés cheios de areia! Quer dizer, a senhora via-se perdida porque era areia até mais não. Agora, por exemplo, aquela areia que está ali com um pneu enorme... aquilo não está ali bem, porque os maiores vão lá para cima e retiram o pneu e, se não houver alguém que vá lá e volte a pôr o pneu, aquela areia fica ali exposta, nomeadamente dos gatos que vão para lá urinar, fazer as necessidades. Mas aí está, por falta de respeito das crianças, nomeadamente os maiores que, se não estivermos lá sempre a chamar a atenção, eles retiram. O Matias é dos que se senta naquele pneu e está ali. No outro dia, fui dar com eles e estava lá um menino a fazer aquilo de baloiço, porque para eles tudo é permitido, eles podem usar... E é essa a mentalidade que, aí está, tem de ser trabalhada, mas com todos da escola.

O ano passado não havia muito isso... No ano passado, havia um trabalho que eu fazia (porque a educadora queixava-se) eu fazia aqui, mas depois o contacto entre colega não havia, que é a turma que a professora Manuela tem. Portanto, é essa turma que, muitas vezes, não está trabalhada para assumir essa postura. Plantas... põe-se um arbusto novo e é imediatamente destruído... Mudar o quê? Temos que mudar é mentalidades, porque não adianta pormos material novo... Estávamos a falar do baloiço e do escorrega... era interessante, claro. Só que aqui não durava.

Eu estive no Bom Sucesso e, no Bom Sucesso, havia um espaço entre o 1º ciclo e o jardim... Havia ali um espaço (até com uma base que não é de madeira, mas é daquele material plástico que parece madeira) e os pais lá (foram os pais que fizeram) puseram lá uma casa de madeira, puseram um escorrega de madeira... Portanto, foram os pais que puseram aquilo tudo, só que aquilo estava sempre a dar problemas, porque os meninos de 1º ciclo iam para lá e destruíam, até que aquilo teve de acabar, porque, depois, andavam as peças da casa, aquelas casas de plástico que é de montar e desmontar... andavam as peças por lá, andavam os do 1º ciclo a bater uns nos outros com aquilo e, portanto, aquilo teve de desaparecer. Porque realmente os meninos maiores (porque nem são os pequeninos), a partir da pré - 5 anos, já começam a fazer isso: não respeitam o que está, não utilizam as coisas como estão, não seguem as regras daquilo que lhes é imposto. É difícil, temos de trabalhar com as famílias.

Entrevista à Professora do 2.º/3.º anos do contexto A- P2

1. Como é feita a transição da EPE para o 1º CEB?

Quando nós recebemos os meninos, primeiro temos que os motivar um bocadinho para estarem aqui, porque eles não estão habituados a estar sentados, a participar cada um em sua vez... O facto de estas novas políticas educativas das “prés”, em que cada um escolhe o que vai fazer, o que lhe interessa... Portanto, aqui no 1º ciclo (tirando o trabalho de projeto) não pode ser aquilo que lhes apetece fazer naquele momento e, de repente, as crianças sentem um bocadinho. E, pronto, e há este trabalho aqui até ao Natal em que nós temos de fazer concessões, para também os levar e encaminhá-los para aquilo que a gente quer.

2. Existe interação entre crianças de ambas as valências. Se sim, que atividades são feitas? Se não, porquê?

Isso depende do sítio onde nós estivermos. Há políticas do agrupamento em que há um dia em que os meninos da pré vão ao 1º ciclo e estão lá um dia e há uma aula preparada para essas crianças. Noutros sítios, não há; noutros, é possível... O 1º ano ir ao jardim... não tem acontecido, porque não nos vai trazer nada de novo.

M: Era mais no sentido de explicarem aos mais pequeninos o que eles fazem, como tem sido a experiência...

Normalmente é ao contrario. Isto mais para quê? Porque os meninos da pré ouvem sempre falar “Vamos para a escola dos grandes!” e então a ansiedade é muito grande. Então se eles vierem aqui conhecer, estar e saber o que é mais ou menos uma aula, fazem-nos vir para a escola no 1º ano muito mais descansados. O ir ao jardim, se calhar, recordar não nos traz valência nenhuma.... Só se houver um projeto e a gente vai com certeza. Fora isso, não estou a ver que valência o jardim nos possa trazer.

3. Existem materiais específicos de uma valência no espaço que é comum a todos.

Será que a existência de diferentes materiais podia facilitar a interação e por consequência facilitar a transição?

Se calhar, estamos um bocadinho numa escola atípica, esta, porque normalmente os materiais que existem do 1º ciclo e do pré-escolar... a posse é apenas no inventário... porque o normal é que haja partilha absoluta de todos os materiais. Pronto, aqui, se calhar, estamos um bocadinho numa escola atípica e, se calhar, o relacionamento não é tão fomentado... Não sei se vocês veem: há empregada do 1º ciclo, há empregada da pré... normalmente isto tudo não se nota que existe. Normalmente, até a pré tem mais coisas para os meninos brincarem cá fora e eles partilham mais connosco e eles brincam mais como um grupo. Aqui não vemos tanto isso.

4. Como é feita a vigilância do recreio?

Uma auxiliar para cada nível. Claro que todas deitamos o olho, porque são crianças, mas essencialmente é. Neste caso, a dona Isabel para o 1º ciclo e a Sandra para o pré. A dona Paula depois também vem ajudar e depois fica com o apoio à família. Faz assim umas atividades que, à partida, também seriam programadas com a educadora.

5. Este espaço promove a transição?

Acho que não. Não de todo. Para já, isto estar tudo cimentado faz com que eles não brinquem e, ao brincar, aleijam-se imediatamente. Depois há falta de terra, de uns baloiços, coisas que... aquelas atividades giras que, eu vi, vocês fizeram nos canteiros e acabaram por todos ver... Mas atividades que os envolvesse a todos. Também era preciso nós envolvê-los e normalmente isso é feito.

6. De que modo o recreio pode ser dinamizado?

Com atividades comuns, conjuntas... Há imensas coisas e normalmente a gente faz isto, mesmo não havendo os baloiços, etc. E este pátio aqui... ridículo... Nem nós próprios deixamos as crianças brincarem à vontade porque estamos sempre com medo que elas caiam. Onde é que já se viu esta parte toda cimentada? E depois vai-se lá para trás e não se pode tocar na caixa da areia!

7. O que mudaria no espaço exterior da escola?

O pátio. Mudava, colocava relva, tentava angariar fundos para colocar ali escorregas, coisas que os dois (tanto os do 1º ciclo como o infantário) pudessem partilhar, brincar. A maior parte daqueles materiais (arcos, etc) estaria sempre aqui, lá fora... As cordas fazem muita falta... As cordas todas cá fora. As bolinhas, não as de futebol, mas aquelas que não aleijam, de esponja. E pronto depois eram as atividades em que as duas auxiliares e as três docentes poderiam fazer: umas atividades engraçadas.

M: Em relação a isso que estava a dizer, tem havido esse trabalho das professoras? Se vão lá para fora dinamizar em contexto de recreio?

Sim, normalmente vamos.

M: Quando estão lá fora, os professores dinamizam atividades em conjunto? Com as auxiliares...?

Vou ser muito sincera: normalmente nós já temos este calo e chegamos lá fora e "Ah lembrei-me duma brincadeira! Vamos fazer assim e assim!". Se calhar, há coisas espontâneas e há outras que nós combinamos, normalmente entre professoras e entre auxiliares. Normalmente elas são sempre as primeiras a alinhar "Ah sim, professora! Vamos, vamos!". Normalmente é alguma coisa mais espontânea. Vamos lá fora e é como vos surgiu a vocês, não foi? Uma coisa espontânea?

Entrevista à Educadora do contexto B- E2

1- De que modo é promovida a transição da EPE para o 1.º CEB?

E2: A que nível?

A: Como é que é feita a transição...como é que é trabalhada aqui na Légua?

E2: Diariamente, mas... é por isso é que eu estava a perguntar a que nível. Há diferentes níveis, há nível curricular, há nível das relações humanas, pronto...há nível de atividades. É assim isto do centro escolar de facto (era aquilo que eu no outro dia vos estava a falar, quer dizer) nós funcionamos durante muitos anos (isto falando um bocadinho o percurso histórico vá lá) cada um trabalhava na sua capelinha pronto. A escola ali, o jardim ali e os ATL's, muito mais tarde, aculi. Pronto, resumindo e baralhando, de repente este modelo desaparece e juntam as pessoas todas. Só que é assim as pessoas estão no mesmo espaço físico, mas muitas vezes não existe relação de... não comunicam, não há comunicação, pronto. Basta ver (nós temos aqui exemplos no jardim de práticas a nível da separação dos lixos, de respeito pelos outros, o cuidado, ir casa de banho e ter determinados hábitos...chegam ali à outra zona e acabou. Agora a relação que se faz com o 1.º ciclo ela é diária é permanente os meninos, os nossos meninos do jardim de infância têm consciência que existem os meninos da escola, os meninos da escola têm consciência que existem os da pré porque já alguns passaram por aqui, portanto é próxima. De facto onde não há, onde é mais difícil é mais é de facto a nível curricular porque não há uma passagem... a nível curricular não existe...é um fosso muito grande a passagem do jardim para a escola, porque eu acho que devia a nível do... no 1.º ano principalmente, a sala podia perfeitamente funcionar por áreas, a área da biblioteca, a área do... através de diferentes áreas...da poesia, da matemática, da... porque isto é assim acho que há muitas formas de trabalhar e as crianças chegam à escola e a nossa escola é como à 200 anos ou 300, porque de facto ela não mudou. Era como era no vosso tempo era como no meu tempo, era como no tempo dos vossos pais e dos meus pais, pronto. Ela não evoluiu muito, há aqui umas pinceladas de modernismo, mas a escola tem de mudar eu acho, mas isto são perspetivas.

2- Existe interação entre as crianças da EPE e o 1.º CEB no espaço exterior?

Não, não existe. Só em atividades planeadas e em momentos especiais de resto não existe. Não existe, não existe principalmente porque o 1.º ciclo tá (isto não é crítica nenhuma atenção), isto é, de facto a constatar a realidade elas estão ali espartilhadas num programa terrível e elas não têm tempo. E tem uma hora para matemática e tem de ser hora para português e quer dizer elas não têm...as colegas do 1.º ciclo de facto estão espartilhadas, elas não têm hipóteses de grandes manobras, portanto não tem hipótese de haver essa troca vá lá de esse intercambio, não há.

3- Considera que o espaço exterior promove a transição da EPE para o 1.º CEB? Porquê?

Não, não. Este espaço exterior para já é paupérrimo, muito pobre. É um espaço de cimentos...que foi o que... pronto o governo do Sócrates criou que foi o parque escolar, que construiu estes centros escolares sem ter minimamente a noção do trabalho que se desenvolve num espaço onde existem crianças dos três aos dez anos (dez supostamente, porque há casos em que temos crianças de doze e treze e por aí em diante), pronto de facto o que foi eles criaram estes centros escolares com aspeto excelente, muito desaproveitado porque temos aqui zonas de corredores imensos...para já não temos pessoal para fazer a manutenção. É uma luta constante porque eles, o pessoal... os assistentes operacionais não têm grandes tempos para manter isto como deve de ser e há salas aí (não é o caso da Légua), mas há aí salas minúsculas em centros escolares. Criaram zonas... é sumptuoso é muito bom de ver e não se que, mas na prática e para o público alvo não tem nada. Pouco, muito pouco. Não sei se respondi à pergunta.

A: Neste sentido se o espaço exterior promove ou não.

E2: Não. Agora é assim a criança tem é uma capacidade grande de adaptação e de maleabilidade, portanto ela vai ao espaço que existe (que é pobre a nível da exploração) e dentro do que existe ela explora, pronto e vai á procura daquilo que necessita. É importante é que o

adulto de facto seja sensível para ir de encontro a essas necessidades. Às vezes não está, outras vezes está, depende.

4- Como é feita a supervisão do recreio?

E2: A supervisão do recreio é feita... A nível de que, pré-escolar ou 1.º ciclo?

A: Das duas.

E2: É assim é feita com.... O pré-escolar tem sempre a educadora presente e a assistente operacional do jardim, sempre. As crianças do jardim não vão para o exterior sem a presença dos adultos, e sempre a educadora e sempre a assistente operacional. O 1.º ciclo tem a assistente operacional e nem sempre tem o professor do 1.º ciclo. Que é uma grande falha. Apesar de se ter feito uma escala, ali quem é que assumia não sei quê, de facto isso não funciona. É pena, porque eu acho que é um tempo tão importante lá fora como estar ali sentado cinco horas numa mesa, pronto isto são a maneira de estar das pessoas na educação e na vida, pronto.

5- Qual o papel do adulto neste espaço relativamente à promoção da interação entre as crianças?

É pouco, pobre, paupérrimo. É, normalmente é a proibição “não vais para ali porque não sei quê, não vais para aculi porque não podes, não vais para ali porque sujas e não sei quê”, portanto e não há... e não há sensibilidade para isso porque de facto as pessoas, os assistentes operacionais de uma maneira geral (atenção porque há assistentes operacionais cinco estrelas, excelentes), mas de uma maneira geral as pessoas estão preocupadas que as crianças não sujem, não estraguem quando devia de ser precisamente ao contrario. Quer dizer sujar com as suas limitações não e, porque eles sabem que à coisas que não podem fazer, pronto. Há regras de utilização, mas não podem sujar... não podem ir para o campo porque a funcionária não lhe apetece ir lá baixo, não pode. E aqui acontece isso muito frequentemente, embora as coisas agora estejam um bocadinho mudadas, mas sempre que a pessoa vira fazem como querem. Oh pá, isto é mesmo assim, é a realidade. Não, não há sensibilidade para isso.

6- Quais são os materiais utilizados pelas crianças de ambas as valências, no espaço exterior? Esses materiais são partilhados?

É assim do pré-escolar tem material diverso, o 1.º ciclo não tem. O 1.º ciclo não tem material nenhum embora eu quando estou presente não me importa que eles utilizem o material do jardim. Só que é assim o material do jardim é um material muito específico que os meninos mais velhos nem sempre sabem utilizar, porque é um material muito mais frágil do que... pronto. E o jardim não tem que suportar o material da escola (não é?) que não verbas atribuídas pelo ministério da educação que é específico para o jardim não é para a escola. De facto, pode haver utilização desse material, mas sempre com a supervisão do educador.

7- A partilha destes materiais influencia a interação entre as crianças de ambas as valências?

Claro, naturalmente.

A: positivamente?

E2: claro, exato

8- Mudaria alguma coisa no espaço exterior do centro escolar? Porque?

Sim, olha tirava o cimento todo, tirava aquela terra horrorosa aquele saibro ou lá o que é aquela porcaria toda. Deixava o campo, punha areia, punha árvores para eles treparem e subirem e não sei quê, tirava o cimento. Ponto final.

Entrevista à Professora do 1.º/2.º anos do contexto B- P3

1- De que modo é promovida a transição da EPE para o 1.º CEB?

É assim (pausa). Em termos de sala de aula, em termos de habituação à sala de aula costuma-se promover no último período (embora este ano penso que não se fez isso, não tenho a certeza), mas costuma-se promover umas atividades em que os meninos da pré vão à sala de aula e fazem umas atividades em conjunto com os meninos do 1.º ano, portanto os da pré com os do 1.º ano. Mas mesmo assim durante o ano há sempre atividades do plano anual de atividades em que ele fazem atividades em conjunto, ou seja, vão participando nas atividades com os outros colegas, portanto automaticamente vão-se habituando ao tipo de trabalho ao contacto com os colegas, ao contacto com a professora, às horas, às rotinas.

M: Ao estar sentado.

P3: Sim, um bocadinho. Nós na sala de aula, nós não estamos sempre sentados. Eu acho que às vezes a ideia que as pessoas têm é que os meninos no 1.º ciclo estão sempre sentados e não é assim. E que a sala está sempre com as mesas postas no mesmo, mas isso não é bem assim porque por exemplo, depende se formos fazer um trabalho de grupo as mesas ficam em grupo, se formos fazer um debate ou uma discussão podemos fazer um grande grupo. Por exemplo, à pouco estivemos a ver um vídeo sobre o zoo de Lisboa, porque tinham que fazer um texto e para fazer o texto era bom que primeiro experienciassem um bocadinho o que que é um zoo porque muitos nunca foram. Estivemos sentados no chão e estivemos a ver no computador o zoo. Estivemos a falar sobre os animais que conheciam. Portanto o estar na sala de aula não é só o estar sentado com um papel à frente e um lápis para escrever, isso já era, acho eu.

2- Existe interação entre as crianças da EPE e o 1.º CEB no espaço exterior?

O que é feito no espaço escolar como, em atividade....

M: Essas atividades feitas aqui de eles irem à sala, se há um continuum para o exterior no sentido de promover a transição.

P3: Para o exterior como, para o intervalo, para o tempo livre?

M: Para o espaço exterior.

P3: Não no sentido de intervalo, por exemplo de ir regar o jardim, fazer a horta, esse tipo de coisas assim...fazer jogos, pronto. A atividade física também costuma ser no espaço exterior, o ir por exemplo ao ecoponto separar o lixo. Há várias atividades que têm de se utilizar mesmo o espaço exterior não podem ser feitas só no interior e tanto os meninos da pré como os meninos do 1.º ciclo. Quando se vive num centro escolar vive-se em comunidade, portanto é muito difícil separar o pré-escolar do 1.º ciclo. Portanto é como se fosse uma família, ou seja, nós convivemos diariamente quando eles chegam logo de manhã, quando eles vão embora, muitas vezes eles chegam no espaço exterior fora da sala é o que vocês querem dizer com espaço exterior não só o recreio até...eles quando chegam muitas vezes se eles estiverem a chegar e precisarem de ajuda as professoras (mesmo não sendo a educadora) também ajudam a tirar o casaco a por a mochila, eles já nos conhecem. Portanto muitas vezes há atividades que eles não podem participar e também ficam na sala de aula, por exemplo eu fico sempre com os meninos da pré os que não vão à piscina, ficam sempre comigo.

3- Considera que o espaço exterior promove a transição da EPE para o 1.º CEB? Porquê?

Sim, no espaço exterior eles estão mais em liberdade (não é?).Estando em liberdade convivem com os meninos da escola, como eles têm o intervalo ao mesmo tempo e brincam ao mesmo tempo com os meninos do 1.º ciclo automaticamente vão convivendo e vão fazendo amizades e vão entrando nas rotinas. Portanto, acho que o espaço exterior é muito importante mesmo, tanto para os meninos da pré como para os meninos do 1.º ciclo.

4- Como é feita a supervisão do recreio?

(Riso) A supervisão dos recreios deve ser feita por norma... há um calendário, não é bem um calendário, uma escala em que cada professor vai um bocadinho ao intervalo vigiar. Tem sempre

as funcionárias, as funcionárias estão sempre, as assistentes operacionais estão sempre no intervalo e depois há uma professora ou duas (dependendo dos centros escolares e também dependendo do tamanho) há sempre uma professora, ou duas ou três que em cada dia da semana fazem a supervisão do intervalo.

M: Seja à hora de almoço seja...

P3: À hora de almoço não. A hora de almoço pertence ao ATL. Portanto, pertencendo ao ATL fica da responsabilidade do ATL, são as funcionárias do ATL. Portanto, o intervalo que tem supervisão da parte dos docentes é o da manhã, das dez e meia às onze e depois deveria também haver na parte da tarde das (que eles agora saem às três e meia) portanto, das três e meia às quatro, mas como uma grande parte dos meninos vai embora porque não tem AEC', só ficam os das AEC's, por norma fica a professora e quando chega os professores das AEC's também ajudam.

5- Qual o papel do adulto neste espaço relativamente à promoção da interação entre as crianças?

É assim (pausa). Eu tenho uma visão um bocadinho...eu acho que os meninos...eu acho que nós podemos ajudar a introduzir um jogo ou outro. Podemos e devemos introduzir um jogo ou arranjar material para eles brincarem porque também não existe muito material nos espaços dos recreios, a verdade seja dita. Nas escolas não existe e por exemplo, esta até tem o escorrega, mas a maior parte das escolas quase não tem isso e por exemplo, esta tem campo de futebol e muitas escolas não tem campo de futebol. Eu acho que o adulto... a supervisão deve ser feita com intenção de promover a segurança do aluno, da criança evitando conflitos, gerindo os conflitos, por vezes também pode e deve participar em algum jogo ou até incentivar algum jogo, porque muitas vezes os jogos que eles fazem é tudo à base de lutas, portanto convém dirigir-lhes a atenção para outro tipo de atividades. No entanto acho que também é importante eles brincarem sozinhos uns com os outros. Acho que isso é muito importante.

M: Sem intervenção do adulto?

P3: Sim, sem intervenção do adulto.

6- Quais são os materiais utilizados pelas crianças de ambas as valências, no espaço exterior? Esses materiais são partilhados?

É assim não há muito material para o exterior, por exemplo a pré ainda tem aqueles brinquedos que eles têm e muitas vezes a educadora acaba por trazer para fora da sala ou que adquire, mas com alguma dificuldade para eles poderem...os triciclos, as bolas. No 1.º ciclo nós não temos grande brinquedos. O que acontece muitas vezes é que os miúdos trazem brinquedos de casa que eles também gostam de partilhar (a verdade seja dita), eles gostam de trazer as coisas e de partilhar com os colegas ou então muitas vezes utilizamos algum material, mas é muito pouco nós precisávamos de mais material. Por exemplo, bolas as bolas de futebol normalmente são eles que as trazem de casa, cordas para saltar, sei lá inúmeras coisas nós não temos... Eu acho que os recreios das escolas os espaços exteriores são muito pobres sempre achei isso.

M: Mesmo aqui com os pneus e isso.

P3: Sim, aqui temos uma vantagem temos os pneus que vocês trouxeram (as vossas colegas) e que ajudaram, mas mesmo assim poderia haver mais qualquer coisa. Porque a verdade é que os miúdos passam tantas horas na escola que o espaço de recreio é muito importante eles. Eles precisam muito daquele espaço para poder descomprimir, para poder correr, saltar, gritarem porque são muitas horas.

M: Mais ou menos quantas horas eles passam sem atividade motora.

P3: Ah, sem atividade motora é difícil não é?. Porque é assim se eles estiverem sentados na sala de aula só (que é impossível que eles fiquem doidinhos não é?) porque atividade letiva são cinco horas, nós não vamos deixar as criaturas cinco horas sentadas na sala de aula.

M: Mas há quem deixe.

P3: Mas isso é muito mau. Porque por exemplo, eu na minha sala tenho o 1.º ano e tenho o 2.º, são os mais pequeninos. Primeiro no início do ano é sempre complicado (aliás o 1.º período é

quase adaptar-se à sala ao material, ao porta-lápis, aos livros, aos cadernos, porque é tudo uma novidade, é tudo diferente. Saber onde eu começo a escrever, se é da esquerda para a direita, se é da direita para a esquerda, se deixo dias linhas se faço tudo seguido, se agora é com este lápis se agora é com aquela borracha. Pronto, além do mais é uma descoberta de materiais fantástica porque depois eles recebem tudo é lápis é canetas é borrachas, borrachas com bonecos, canetas com bonecos. É muita novidade para absorver naquele tempo, depois o estar na sala de aula o conseguir estar focado em momentos em que é preciso estar focado. Eu acho que os miúdos hoje em dia têm períodos de concentração muito baixo, porque se nós formos a ver bem eles estão constantemente a ser estimulados visualmente, portanto tudo apela muito mais para o visual do que para o raciocínio e para manipulação. O que é que acontece, estão constantemente a ser estimulados e então é difícil para eles parar, estar um bocadinho quietos a pensar ou a conversar. Depois todos querem falar, também é outra coisa que se nota muito e talvez seja porque tenham muito poucas pessoas que os ouçam e chegam a casa “e agora está na hora de ir dormir, anda corre, está na hora amanhã vamos trabalhar, não podes filho...” não com má intenção, mas porque a vida é uma corrida e eles chegam à escola e muitas vezes querem falar, querem contar coisas e muitas vezes não tem nada haver com aquilo que se está a falar, mas é importante eles contarem o que fizeram o que não fizeram e por aí fora.

M: Nós estivemos no 1.º semestre com o 1.º ano, era o 1.º período deles e eles queriam sempre um pouco

P3: Eles querem contar muitas coisas, muitas, muitas. E depois às vezes os professores ficam um bocado stressadas porque tem programa para cumprir. Isso é muito mau, por isso é que acho que os programas deviam ser encurtados. Porque isto está...

7- A partilha destes materiais influencia a interação entre as crianças de ambas as valências?

Ah, sim. Influencia em muitos sentidos, no respeitar o colega, no respeitar o material, o brinquedo, no saber ser amigo, no ser capaz de emprestar, de partilhar.

8- Mudaria alguma coisa no espaço exterior do centro escolar? Porque?

Em relação ao espaço (é a primeira vez que eu estou nesta escola este ano), em relação ao espaço exterior da escola que eu tinha anteriormente é muito melhor (é triste, mas é verdade) porque tem campo de futebol, os outros meninos não tinham campo de futebol, tem o tal escorrega tem o cavallinho e os outros meninos não tinham nada, só tinham um espaço amplo sem nada. Portanto acho que este comparativamente ao que eu tinha anteriormente é melhor sem dívida. Qualquer das formas se tivesse mais, porque nós devemos querer sempre mais não nos devemos ficar pelo mais ou menos... acho que sim que era possível e se calhar era bom para os miúdos terem mais outro tipo de materiais, não sei.

M: Mas que tipo de materiais?

P3: Sei lá, jogos que eles pudessem jogar. Não quer dizer que nós até não pudéssemos construir esses materiais é um bocadinho complicado, mas por exemplo sei lá, aquele jogo que nós jugávamos quando eramos pequenos que eles agora jogam (à pessoas que lhes dão nomes diferentes) como a semana ou a... saltar com os dois pés

M: A macaca.

P3: A macaca. Eu chamava-lhe a semana, ter por exemplo mais bolas, mais arcos para eles poderem girar. Até era bom porque era uma forma deles durante o intervalo desenvolverem também a parte física porque os meninos hoje em dia são assim... tem a motricidade assim um bocadinho comprometida. Portanto mais cordas para saltar.

M: e eles gostam, os do 1.º ano gostam muito.

P3: gostam de saltar, correr, saltar obstáculos. Pronto porque depois nós vemos que quando eles vão...quando existe alguma atividade que é para fazer esse tipo de coisa, eles têm muita dificuldade porque estão, parece que estão presos. E depois quando...tem medo de cair medo de se magoar “aí não sou capaz”. É verdade.

M: Nós sentimos isso já no jardim.

P3: Nos da pré. Eles vivem muito pouco a liberdade hoje em dia, não é? E às vezes o espaço exterior da escola é o único onde eles têm...para alguns é o único mesmo, ou porque vivem em

apartamentos, ou porque os pais não os levam ao parque, ou porque não tem tempo e o espaço exterior da escola é muito importante. Sim, sem dúvida.

Entrevista à Professora do 3.º ano do contexto B- P4

1- De que modo é promovida a transição da EPE para o 1.º CEB?

Ao nível do pré-escolar o que eu tenho verificado nos vários agrupamentos onde eu tenho passado é que para que os miúdos tenham uma maior...um melhor conhecimento do que é vão encontrar quando vão para o 1.º ciclo, para se habituarem ao espaço, é haver uma visita, vamos dizer assim, de uma manhã em que eles vão fazer várias atividades desde a matemática, ao português, ao estudo do meio para eles verificarem como que é estar na sala de aula porque eles não têm (pelo menos ao nível do 1.º ciclo) ainda não encontrei em agrupamentos sítios onde eles continuem a funcionar como no pré-escolar que tem o cantinho disto, o cantinho daquilo, etc. Depois o que eu também tenho notado é que ao nível do pré-escolar... (hesitação) há o que é que temos feito também: têm havido reuniões de articulação em que vamos falando quais as dificuldades que nós vamos sentindo quando eles chegam ao 1.º ciclo e em que é que qualquer uma de nós, seja pré-escolar ou 1.º ciclo, pode trabalhar no sentido de depois haver um...não haver ali um choque muito grande e já haver um pouco pré-requisitos para eles poderem integrar-se.

2- Existe interação entre as crianças da EPE e o 1.º CEB no espaço exterior?

Se falarmos em termos de relacionamento entre pares (vamos dizer assim entre as crianças) normalmente há uma tendência maior, ao nível de pré-escolar acautelarmos os meninos do pré-escolar, porque? São mais pequenos os outros são maiores, já são mais turbulentos, já têm aquelas brincadeiras assim um bocado mais agitadas o que faz com que eles às vezes não andem todos juntos...não andem todos misturados. Isto é o que diz respeito a brincadeiras... Depois no que diz respeito às atividades, há atividades que são promovidas em conjunto no sentido de eles poderem ("como dizer") os temas que falam no pré-escolar, embora que duma maneira mais facilitadora, também são faladas no 1.º ciclo já com um pouco mais de conhecimento. Por exemplo, ao nível do ambiente quando há o eco-escolas, ao nível da leitura por exemplo. Ainda este ano...depois há a dinamização da leitura por parte da biblioteca municipal e eles vêm ler e fazem grupos, grupo do pré-escolar o grupo do 1.º ano, portanto depois dividem por turmas e o que eu verifico nos meus é que gostam muito de ouvir histórias e então pedem para ouvir as histórias dos mais pequeninos ou dos mais crescidos desde que lhes contem várias histórias eles estão motivados. Agora em termos de interação aqui neste caso não tem havido no sentido de estarem os pequeninos no momento de leitura e os grandes. Quando é que isso acontece? Acontece quando há requisição de livros em que estão os meninos do pré-escolar e os do 1.º ano por exemplo e há a seleção...ouvem uma história e há a seleção de livros, a escolha por eles...a requisição.

3- Considera que o espaço exterior promove a transição da EPE para o 1.º CEB?

Porquê?

Não. Não porque não têm espaços adequados a todos em comum. Temos um escorrega, é evidente que o escorrega para o número de alunos não é suficiente. Depois temos o espaço do campo de futebol, normalmente os pequeninos não se vão juntar com os mais crescidos, e o espaço de brincadeira é pequeno. Acho que se tivéssemos um pavilhão, um mini pavilhão desportivo, seria muito mais fácil porque o campo de visão é todo o mesmo para eles poderem interagir em pequenos grupos com diferentes instrumentos...depois também não temos recursos até mesmo ao nível do desporto não nos é facultado, o ministério da educação não faculta meios para as escolas. Contrariamente para os que faz para os colégios que lhes faculta tudo e mais alguma coisa e nós não temos. O que é contraditório.

4- Como é feita a supervisão do recreio?

A supervisão do recreio é feita pela educadora do pré-escolar, é feita pelas auxiliares (reformulou)

pelas assistentes operacionais e é feito pelos professores à vez, para dividir por dias, ou então todos para lá. Depende do que tivermos de tratar cá dentro também.

5- Qual o papel do adulto neste espaço relativamente à promoção da interação entre as crianças?

Interagir com eles, acautelar para que eles brinquem em segurança, brincar com eles também...porque não? E leva-los a terem um espírito de grupo, de equipa, que trabalham juntos que temos que saber respeitar os espaços que são comuns a todos independentemente das suas idades.

6- Quais são os materiais utilizados pelas crianças de ambas as valências, no espaço exterior? Esses materiais são partilhados?

Não, pelo menos partilhados não são. Porque? Porque os mais velhos têm tendência a estragar tudo o que é dos mais pequenos. Temos bolas, temos as trotinetes, temos os triciclos, temos as motas que, para já são pequenas à medida que eles crescem acham que aquilo já não é para a idade deles e depois porque a tendência natural é eles não saberem brincar em grupo e aquilo que eles acham mais engraçado é destruir. Pelo menos é aquilo que se vai verificando. E querem mostrar a supremacia deles perante os mais pequenos. Depois verificamos que há outras crianças que funcionam como protetores dos mais pequeninos e isso nós verificamos muito aqui com os ciganos, os ciganos protegem muito os pequeninos porque sabem que eles são os mais frágeis logo precisam de maior proteção e defendem-se entre eles. Tem haver com a cultura deles e as tradições. No entanto são meninos afáveis...o que é normal criarem conflitos uns com os outros, mas isso é perfeitamente normal enquanto criança.

7- A partilha destes materiais influencia a interação entre as crianças de ambas as valências?

Influencia positivamente tem bastantes... Ou melhor eu penso que é uma mais valia a partilha entre eles, primeiro para saberem respeitar, para se saberem respeitar enquanto grupo, enquanto seres individuais e aprenderem a partilhar. Não serem individualistas, aprenderem a partilhar a trabalhar em conjunto, a saber dar a opinião e a aceitar a opinião dos outros e o recreio é bom para isso tudo, até mesmo a sala de aula embora estejam com um grupo mais restrito, mas é fundamental.

8- Mudaria alguma coisa no espaço exterior do centro escolar? Porque?

Aqui? Mudava. Primeiro deveria o telheiro ser maior para quando chove eles poderem ter onde brincar e não estarem confinados a um espaço, porque continuam a estar dentro da sala de aula e sair para outro espaço que é fechado e é limitado. Portanto o recreio deveria ter uma área maior de cobertura. Depois deveriam ter no espaço exterior um local, podia ser aberto dos lados, mas que fosse coberto no sentido de ter um sítio onde eles pudessem praticar desporto ao ar livre quando chove para não ficarem mais uma vez dentro de sala de aula. Ter um espaço de brincar maior e mais apelativo, isto é, o escorrega, o baloiço, a areia para eles poderem brincar e mexerem e tocarem e construírem e depois... sei lá... realmente o pavilhão desportivo era uma mais valia para eles poderem praticar a área do desporto e os recursos. Assim como em termos de (pausa), mas aqui já falamos num espaço interior em que pudéssemos trabalhar as artes de palco, a arte dramática e a expressão plástica também de uma forma mais à vontade. Eu diria criar na escola, dentro e fora, espaços próprios para cada uma das atividades. Assim como eles têm no pré-escolar pequeninos cantinhos dentro da própria sala a escola ter salas específicas para determinado trabalho. Porque? Era mais fácil (reformula) era se calhar talvez mais facilitador no sentido de eles poderem tomar contacto com um maior número de materiais para determinada área ou de conhecimento e depois eles saberem que qualquer um deles está interligado...eu não

posso estar só a olhar para o português, mas também posso juntar ao português a expressão plástica, a expressão dramática, a expressão física motora, a matemática e o estudo do meio e cada vez mais o ambiente. O que é que se nota (e agora fugindo um bocadinho ao que está aí), nota-se que os miúdos são cada vez menos conhecedores daquilo com que eles contactam diariamente, não sabem o nome das coisas que comem, não sabem de onde elas vêm etc. etc.

A: Embora hoje seja mais exigente.

P4: Eu não diria que é mais exigente, eu diria que...mais exigente não é porque o grau de exigência foi sendo diminuído. Foi-se tornando mais o facilitismo melhor do que a exigência. O currículo é extensíssimo, os miúdos têm um grau de complexidade elevado para a faixa etária e depois temos que ter em conta que os interesses deles não são os mesmos interesses que eram à uns anos, em que nós tínhamos conhecimento do dia-a-dia até pelas profissões dos nossos pais ou porque eram agricultores, ou porque trabalhavam na fábrica e havia a vivência do exterior, a vivência do campo, a brincadeira na rua. Não havia a televisão, não era o primordial, depois não havia o telemóvel (melhor ainda) e, portanto, havia uma infância mais saudável que agora não há. A infância agora é fechada limitada aos pais, apesar de haver anteriormente já haverem pais assim, mas cada vez mais a verificarmos que os pais lhes dão tudo e os colocam em todas as atividades e mais algumas para eles estarem ocupados e eles não terem de se preocupar em estar com eles.

Entrevista à Professora do 4.º ano do contexto B- P5

1- De que modo é promovida a transição da EPE para o 1.º CEB?

Pronto aqui, concretamente no Centro Escolar da Légua, nós fazemos através de alguns encontros pontuais que são programados com as colegas do pré-escolar, com as educadoras de infância e com as colegas do 4º ano, que supostamente no ano seguinte receberão o grupo de alunos do 1.º ano. São promovidas algumas atividades, nomeadamente na área das expressões e na área do conto. Tenta-se abranger aquelas áreas que poderão ser mais lúdicas e apelativas no caso dos meninos da educação pré-escolar.

M: Mas são eles que vão as atividades?

P5: Normalmente são eles que participam nas atividades. Lembro-me, por exemplo, de no ano passado houve a realização de experiências. Fez-se a preparação da experiência, o 4.º ano tratou disso, recebeu a pré, pronto... Esta abordagem serve essencialmente para eles, num primeiro momento, se inteirarem daquilo que poderá ser a realidade do 1.º ciclo, o trabalho, a necessidade de eles se manterem no lugar, de executarem tarefas com a atenção com concentração. Pronto passa muito por aí.

2- Existe interação entre as crianças da EPE e o 1.º CEB no espaço exterior?

Humm... nas atividades em que é exigido que haja uma abordagem no exterior, é feito. Por exemplo, a que falei à pouco das experiências foi feita em sala de aula e não necessitou do exterior, mas por exemplo se falarmos de uma atividade de expressões que pode ser transportada para o exterior, pode ser feito. Vamos imaginar que fazemos a contagem de uma história com eles e que depois a vamos dramatizar, poderemos utilizar o espaço exterior. Não o temos feito muito, mas poderemos. Também talvez porque o 4.º ano em final de ano letivo e mesmo ao longo do ano letivo... atualmente os programas são demasiadamente extensos e os momentos que nós podemos ter em conjunto são quase nulos ou existem muito pouco foi como disse à pouco, eles acabam por ser pontuais um ou outro porque as realidades são diferentes e é importante que isso aconteça, mas atendendo à extensão dos programas nós não conseguimos programar as atividades de forma a conseguir chegar à idade do pré-escolar, descermos até aos pequeninos. Às vezes não é como gostaríamos.

3- Considera que este espaço exterior promove a transição da EPE para o 1.º CEB? Porque?

É assim no nosso caso acho que sim porque elas fazem o recreio em conjunto. Eles estão em permanente contacto. Acho que sim. Já estive noutras escolas onde isso não se verificava, os espaços eram mais estanques, por exemplo no caso do pré-escolar tinha um espaço exterior reservado para eles e o 1.º ciclo o seu. Aqui na Légua isso não acontece, o espaço é comum a todos como vocês verificam mesmos os nosso mais velhos utilizam os baloiços que são da pré os pequeninos também descem na zona da areia estão em contacto com os nossos, os nossos também brincam com eles...eu acho que na Légua sim. O espaço é comum pronto e sendo o espaço comum está tudo dito não aos espaços estanques e destinados a cada um dos ciclos de ensino.

4- Como é feita a supervisão do recreio?

A supervisão do recreio está ao encargo em primeiro lugar das assistentes operacionais daquela que está... que faz o apoio ao 1.º ciclo à parte da escola e da assistente operacional que dá apoio à educadora de infância. Também há uma escala que é feita no início do ano letivo entre os colegas e que dá aproximadamente entre um intervalo a cada colega. Muitas vezes não é possível por que nós precisamos de nos organizar durante o intervalo com outras atividades, mas a vigilância por norma também é feita assim. Anteriormente e até cerca de dois meses atrás, (acho que foram dois meses, foi agora a partir do terceiro período, já não me lembro bem) essa vigilância muita das vezes também era assegurada pelo ATL, sem que o ATL tivesse que o fazer.

Acontecia simplesmente porque as funcionárias se encontravam no centro escolar nessa altura. Entretanto como houve alteração de horário elas vêm fazer a abertura (uma delas) e depois se ausenta e só vem mais perto da hora de almoço... Elas nem sequer cá estão, na altura em que estavam elas efetivamente ajudavam a fazer a vigilância e pronto e os professores sempre que solicitados também estão lá, e vão lá dar uma volta, porque temos uma escala feita para o efeito.

5- Qual o papel do adulto neste espaço relativamente à promoção da interação entre as crianças?

Aqui isso também acontece, também temos uma vantagem a maior parte deles são familiares uns dos outros e pronto isso acaba por ser...é um fator inerente. Pronto eles tentam proteger os primos, os irmãos, pronto...os vizinhos e acabam por brincar todos juntos e os mais velhos tentam proteger os mais novos. Até que por exemplo mais concretamente no caso de etnia cigana eles são mesmo educados assim, os mais velhos na escola têm o papel (entre aspas) de olharem e de cuidarem dos mais novos. Nós até vemos isso na hora de almoço quando estamos aqui, vemos os mais velhos a virem trazerem os pequeninos à casa de banho, vemos uma série de miúdos que têm os irmãos, têm os primos e não somos nós que lhes definimos esse papel, mas esse papel já vem definido de casa, ou seja, eles próprios sabem que tem de olhar pelos mais pequeninos, mas brincam porque por exemplo mesmo em relação aos outros... eu tenho alunos meus que não brincam com os colegas de turma, brincam com os mais novos, brincam com os do pré-escolar muitas vezes às vezes quando há uma ou outra situação de conflito e eles têm de falar sobre aquilo que acontece no intervalo e se eu não estiver presente eles têm de me contar para que eu me inteire da situação... eles referem as crianças de pré-escolar. Há alguma interação? Não há a que desejaríamos porque também são idades completamente dispare (não é). Estamos a falar de miúdos de nove anos com miúdos de três, os centros de interesse não são os mesmos, as brincadeiras não são as mesmas, portanto também não é muito fácil promover essa interação entre eles, porque eles não brincam da mesma maneira, não brincam com as mesmas coisas e não é muito fácil, se calhar nas idades mais pequenas, no 1.º e 2.º ano talvez, são mais infantis. Nos mais velhitos é mais difícil, nos rapazes é só futebol, as meninas já começam a haver aqueles grupinhos de amigas, jogos especiais, é um bocadinho difícil integrar a pré aí. Mas isso não é só nas escolas, até a nível familiar isso acontece, nos irmãos muito mais velhos dificilmente brincam com os mais novos, os centros de interesse são diferentes as idades, tudo... os objetivos, os gostos.

6- Quais os materiais utilizados pelas crianças de ambas as valências, no espaço exterior? Esses materiais são partilhados?

Em termos de partilha... são partilhados o que está lá fora todos podem partilhar. O 1.º ciclo não tem muita coisa. No 1.º ciclo à exceção daqueles pneus que estão lá fora, só se forem os brinquedos que eles trazem de casa porque nós não temos brinquedos, o 1.º ciclo não tem brinquedos. Muitas vezes eles trazem objetos pessoais. O pré-escolar sim, têm brinquedos e utilizam-nos. Muitas vezes são utilizados pelos do 1.º ciclo, a educadora permite, os pequeninos também emprestam e pronto há alguma partilha. Transportar materiais para ali não os transportamos porque não os temos, a única situação onde isso eventualmente existe é naqueles dias de chuva (como é o caso de hoje) e que eles têm alguma dificuldade em se ocuparem durante o período de intervalo e recorrem ao uso dos livros. Pronto é uma forma que nós arranjamos de eles não andarem a correr na eventualidade de se magoarem.

M: Mas cá dentro?

P5: Cá dentro, confiscados ao espaço escolar. Lá fora eles não têm. Mesmo o material que eles têm de educação física que é escassíssimo (os arcos, as bolas, as cordas) esse material, uma grande parte desse material quase na totalidade pertence à câmara. Ele é trazido para as escolas para o uso na atividade de enriquecimento curricular da atividade físico desportiva, ou seja, nem sequer é nosso.

M: Está contemplado no currículo?

P5: Esta contemplado no currículo, mas as escolas não estão equipadas, gostaríamos que estivessem. Alias quando fizemos agora a prova de aferição das expressões físicas, proposta pelo ministério da educação para o 2.º ano de escolaridade e teve de vir um plint, teve de vir um

banco sueco. Nós é que andamos a ver se temos cordas suficientes, falamos com os colegas responsáveis pelas AEC's para ver o que está para aí e que nós possamos utilizar, mas nós termos não. Mas já nos queixamos várias vezes, o material de educação física é escassíssimo, mas não é só o de educação física, mesmo o de plástica. Hoje em dia com a vantagem de podermos fazer requisições ao agrupamento e o agrupamento conseguir, pronto ir conseguindo equipar as escolas de alguma forma, o de educação física é praticamente nulo. Também é muito caro, nós o ano passado eu lembro-me que angariamos dinheiro e tínhamos lembrado se desse para comprar o banco sueco, um banco sueco são 200€. Portanto bem que angariamos, mas é difícil não termos e esses materiais conforme dizia na pergunta se são partilhados e se existem... Á exceção daqueles materiais que fazem parte do pré-escolar, o escorrega, o balancé (aquilo não é um balance, não sei como aquilo se chama...as molas) não há mais nada, há as balizas e pouco mais...Há a areia, que também ficou projetada ali uma caixa de areia o ano passado a pessoa que estava na altura na câmara tiraram-se medições e tudo e a ideia era colocar uma caixa de areia em condições, de areia branca para eles poderem...Ficou tudo projetado, mas ainda não foi feito... Pronto às vezes acontece. Mas de facto partilha de materiais, não há grandes materiais para eles partilharem.

M: E os que há eles acabam por partilhar.

P5: Acabam, acabam por partilhar. Nós é que muitas vezes chamamos à atenção dos mais velhos com medo que eles depois danifiquem, que isso às vezes acontece. Por exemplo, no caso das molas aquilo tem um peso e tem uma idade, se nós lá colocarmos um miúdo do 4.º ano já dos maiores se calhar com o peso e não sei quê, é capaz de danificar. Acontece. Alias aquele já esteve partido, mas não há grandes materiais para eles partilharem. Partilham a bola que trazem de casa. É o que eu digo, são os objetos pessoais que eles trazem de casa e os existentes no exterior eles partilham sim. Não sei se é essa a ideia que vocês têm, mas...

M: Antes de fazer a última pergunta. A professora tinha dito que eles quando estão cá dentro eles têm os livros, mas o que o 1.º ciclo costuma fazer quando esta a chover, aqui dentro?

P5: Nós no ano passado debatemo-nos... Este ano não foi tão mau, mas no ano passado nós tivemos ali uns meses de chuva muito intensa e tínhamos cá o outro 4.º ano também e nós debatíamo-nos com este problema porque o hall de entrada acabava por ser uma autêntica selva (entre aspas) porque de facto eles corriam uns contra os outros, magoam-se. Então nós arranjamos alguns jogos que trouxemos, que tínhamos em casa dos nossos filhos, e eles sentavam-se naquelas paletezinhas que temos ali, pronto funcionam como bancos, como estão acolchoados com almofadas, e eles jogavam. Também permitíamos aos mais velhos que eles ficassem nas salas, queriam jogar ao galo, queriam usar o interativo e às vezes também fazíamos isso para não ser a confusão que era. E os livros...o que muitas vezes acontece é que enquanto uns leem, e é normal eles àquela hora também têm de libertar um bocadinho de energia... Há aqueles quem nem querem ler, nem querem jogo nenhum, nem estarem concentrados em coisa nenhuma. Querem mesmo brincar é uns contra os outros. Nem sempre é fácil coordenar. E aqui nem é muito difícil, porque são pucos alunos. Em escolas muito maiores a realidade é diferente. Mas nós o ano passado...nós temos um suporte (que penso estar na pré) mas é uma estante, e nós ponhamos os livros e como tem rodas era facilmente transportável. Então nós íamos ao hall de entrada com esse carrinho, os que queriam tiravam os livros e era assim que funcionava.

8-Mudaria alguma coisa no espaço exterior do centro escolar? Porque?

Ai claro que mudava. Para já colocaria imensos jogos para eles se poderem entreter, porque eles estão única e exclusivamente remetidos ao futebol, no caso dos rapazes, e as meninas acabam por jogar com eles e fazem outro tipo de brincadeiras. Se tivéssemos, se calhar mais.... Eu lembro-me de uma altura desenhamos a macaca, ela agora mal se vê, mas se tivéssemos espaços mais criativos onde eles pudessem fazer outro tipo de atividades... Embora também defenda que eles devam brincar...eles àquela hora tem de ter um momento livre, porque eles estão sobre a nossa orientação muitas horas e são muito pequenos, se nós chegamos ao final do dia cansados eles também chegam como é obvio não é?... E o facto de não ter nada orientado para fazer de carácter obrigatório também faz falta até a nós adultos de termos um momento "olha agora não tenho nada para fazer", isso às vezes também é importante e em alguma crianças, principalmente naquelas que apresentam ali alguma dificuldades no âmbito da atenção e concentração, é bom que quando nós fazemos as pausas eles também se libertem um bocadinho não estejam...Agora se esses jogos existissem para aqueles que querem jogar até

para promover espírito de equipa, etc... Seria muito mais giro, mas não temos. Eu quando falo de jogos até poderiam ser género de jogos de tabuleiro, mas no exterior que se pudesse rentabilizar...também temos de ter noção que eles entram nas aulas às nove, quando saem às dez e meia eles estão à noventa minutos seguidos sentados, concentrados que é aquilo que nós lhes exigimos. Entretanto toca à campainha eles lancham em dez minutos nós voltamos a requerer a atenção de todos “atenção vamos formar equipas” continuamos a incutir regras, continuamos a incutir espaços próprios para...Portanto é assim, pode ser vantajoso, mas também pode ser desvantajoso...tem as duas vertentes. Eu cada vez mais acho que eles não brincam eles não sabem brincar. Aquelas brincadeiras que fazíamos antigamente, brincávamos às casinhas e organizávamos os espaços...eles agora não fazem isso. Correm, correm, correm, desmesuradamente é uma coisa... Mas porque eu acho que eles sentem um bocadito necessidade disso. Se comparar comigo quando saia da escola às três, a partir daí não tinha nada para fazer...não havia AEC's, não havia explicações, não havia treinos, nem todas as outras atividades que eles têm extra-escola. E o tempo era livre. Chagava a casa fazia o meu tpc's e depois brincava. Eles não têm nada disso. Eles saem daqui às cinco e tal ou seis, ou sete, a seguir ainda tem o futebol, ou tem a catequese, ou tem o inglês, ou a música, ou a dança. Portanto chegam a casa tomam banho e se há tpc's que chatice, ou se há um teste (porque acontece) que chatice porque ainda temos que rever a matéria do teste e a criança não tem tempo para se libertar, e tem que ter. Se nós temos dificuldade em gerir o nosso dia-a-dia e chega a uma altura em que estamos pronto, quase no limite porque estamos demasiadamente cansadas e já não conseguimos desempenhar as funções da mesma maneira, porque estamos cansadas e bem... no caso deles isso também acontece. Eu muitas vezes quando digo brinquem (eu dou esse concelho ao meu filho) estica-te um bocado no sofá ou deixa-te estar sossegado, é uma coisa que também lhes faz falta para relaxar um bocadinho, para por as ideias no lugar e recuperar energias. Portanto, tem vantagens e tem desvantagens. Tem vantagens no sentido em que aqueles que andam (e são uma grande parte) saem para o recreio andam completamente desorientados porque não jogam futebol nem fazem isto e andam a correr de um lado para o outro... Também não é mau?

A: Posso pegar nesses aspetos que professora está a dizer, e será que isso não está ligado ao facto de eles estarem, durante um dia todo de aulas, eles só têm a meia hora de manhã para se poderem mexer à vontade?

M: Quanto tempo é que eles ficam aqui na escola assim...parados sem se...

A: Qual é o tempo letivo?

P5: O tempo letivo são no mínimo cinco horas por dia...são mais. Eles entram às nove e depois têm hora e meia de manhã e depois voltamos a ter hora e meia, ou seja, no período da manhã eles têm três horas. E no período da tarde eles têm uma hora e meia conosco, que é das catorze às quinze e trinta e depois voltam a ter das dezasseis às dezassete, quase todos. Nós temos dois ou três miúdos que não têm AEC's e mesmo a AEC, embora tenha um carácter mais lúdico, à exceção da atividade física (não é?) que é no espaço exterior e que implica jogos, implica modalidade desportiva, todas as outras... Por exemplo, eu vejo no caso dos meus 3.º e 4.º ano eles têm música. Eles aprendem flauta, eles aprendem a tocar flauta. Eles têm de estar concentrados e atentos. No caso da TIC é um bocadinho mais a brincar, mas é criar programas, criar um endereço de e-mail, saber fazer uma tabela. Portanto eles estão a aprender de forma mais lúdica, mas estão. E é-lhes exigido na mesma que estejam sentados, concentrados que ouçam o que a professora pede etc... Portanto acabam por ter no período da tarde duas e meia, em três da manhã são cinco horas e meia.

M: E tempo para eles correrem e saltarem?

P5: Acabam por ter uma hora, sem contarmos com a hora de almoço... é meia de manhã e meia à tarde e a hora de almoço. Se bem que a hora de almoço não chega a ser uma hora, porque eles começam a almoçar por volta de uma menos tal como vocês vêm. Muitas vezes eles vão lá fora já passa de uma, uma e $\frac{1}{4}$, uma e vinte.

M: Às vezes é uma e quarenta.

P5: Exatamente e entram logo às duas. Também estão fechados no espaço do refeitório do meio dia e meia quase no mínimo até à uma e meia. Tudo bem, conversam uns com os outros, mas também estão ali, tem de comer... Portanto que fiquem com meia hora, quarenta minutos é o tempo que eles ficam e depois muitos deles com aquilo que eu tinha dito à pouco ao saírem daqui às dezassete ou tem a música, ou tem o futebol, ou tem o inglês, ou tem a catequese, ou tem...

Também exige. Aliás em qualquer modalidade desportiva eles têm de estar também... tem de

seguir as orientações do treinador. Eles gostam, mas é cansativo. Eles estão a pé...há miúdos aqui que se levanta às seis e meia, sete da manhã... os que entram na abertura do ATL, às sete e meia são miúdos que se levantam seis e mais, sete horas da manhã. Não são muitos neste centro escolar, não são muitos porque também não há muitos alunos, mas são alguns e seis e meia é muito cedo. Porque alguns ditam-se às nove e meia, dez. Portanto eles nem sequer dormem o número de horas suficientes que deviam dormir...deviam dormir no mínimo onze horas, com esta idade deveriam. Eles às nove horas deviam estar mais que deitados e isso não acontece, mas isso não acontece quase com ninguém... Hoje em dia já é muito difícil, mas pronto.

Anexo 9: Transcrição das entrevistas dos participantes do contexto A

Entrevista GM (contexto A)

1- Já conhecias esta escola? E a tua sala de aula?

Sim, porque quando me estava a inscrever já sabia.

2- O que fazias no JI e agora já não fazes?

Brincava com os legos, com o meu amigo, tinha música e fazia música.

3- Quem são os teus amigos aqui na escola?

O Gui e o Martin. A Kelly (pensar), a Margarida e a Letícia.

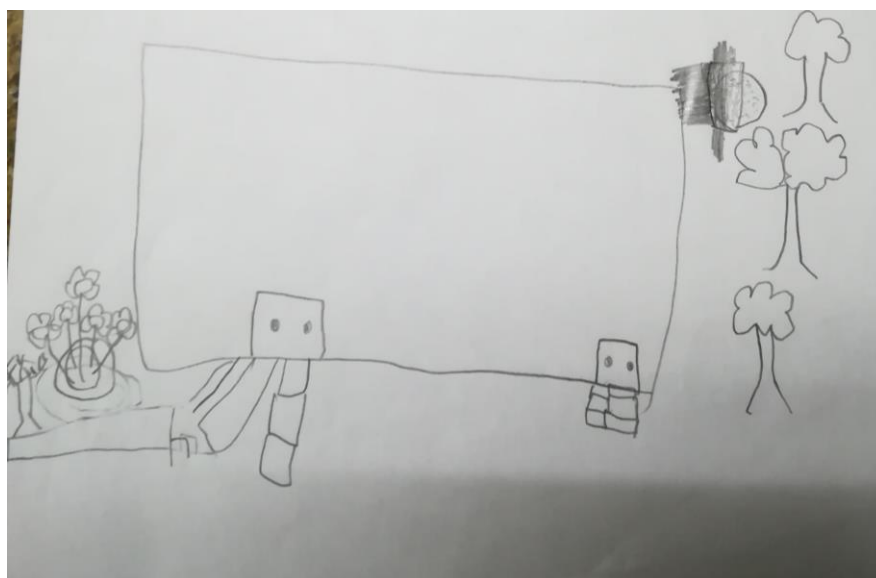
4- Costumas brincar com meninos de outra turma? E com os do JI?

Eu brinco com os do 1.º, do 2.º e do 4.º.

5- O que mais gostas no recreio e o que não gostas tanto?

Eu gosto de brincar com o Hugo à iguana e eu não gosto que eu caia.

Desenha o que é para ti a escola



Entrevista GF (contexto A)

1- Já conhecias esta escola? E a tua sala de aula?

Há muito tempo, andava na pré. Conhecia a sala de aula porque a professora Marita dizia para vir aqui dizer coisas.

2- O que fazias no JI e agora já não fazes?

Brincava no computador, aos comboios.

3- Quem são os teus amigos aqui na escola?

Michael (pré), Chervov (pré), Martim, Margarida, Gonçalo, Matias.

4- Costumas brincar com meninos de outra turma? E com os do JI?

Sim, a Marli (3.º). Sim com Chervov e o Michael.

5- O que mais gostas no recreio e o que não gostas tanto?

Gosto de brincar com os amigos e gosto do coberto. Não gosto que me empurrem e magoem.

Desenha o que é para ti a escola



Entrevista HM (Contexto A)

1- Já conhecias esta escola? E a tua sala de aula?

Não. Não.

2- O que fazias no JI e agora já não fazes?

Brincava ao esconde-esconde. Não fazia trabalhos de casa.

3- Quem são os teus amigos aqui na escola?

Guilherme, Afonso (3.º)

4- Costumas brincar com meninos de outra turma? E com os do JI?

Sim, com o Afonso. Com os do pré-escolar não, mas gostava.

5- O que mais gostas no recreio e o que não gostas tanto?

Escada com corrimão, jogar ao monstro. Não gosto quando bato contra a rede nem que o Afonso me bata.

Desenha o que é para ti a escola



Entrevista MV (Contexto A)

1- Já conhecias esta escola? E a tua sala de aula?

Sim, porque já viemos cá fazer uma festa com a Marita (Educadora) e também dar recados.

2- O que fazias no JI e agora já não fazes?

Jogar no computador e jogar nos jogos e trabalhos manuais.

3- Quem são os teus amigos aqui na escola?

Shéresode da pré, o Micael da pré, e o Gui e o Daniel.

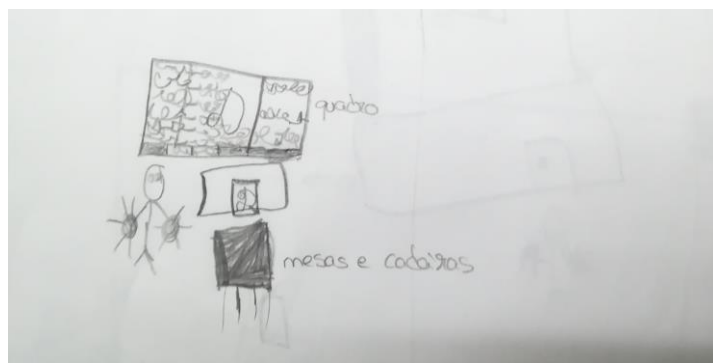
4- Costumas brincar com meninos de outra turma? E com os do JI?

Só brinco com os meninos do 4.º ano. Sim, também (hesitação) só com os que disse à pouco.

5- O que mais gostas no recreio e o que não gostas tanto?

Gosto de andar a correr e fazer corridas, de andar por aí. Não gosto que me empurrem.

Desenha o que é para ti a escola



Anexo 10: Transcrição das entrevistas dos participantes do contexto B

Entrevista CC (Contexto B)

1- Gostas do JI? Porquê?

Sim porque ele ajuda o ambiente e somos todos amigos.

2- O que mais gostas de fazer no JI?

Brincar com os meus amigos e trabalhar com os mais velhos. Ah, e fazer um jogo com vocês.

3- O que achas que vais fazer na escola?

Trabalhar e brincar. Mas brincar no recreio e pintar um desenho na sala às vezes.

4- O JI é igual à escola? Porquê?

É, porque tem comida e porque brincamos e porque somos amigos.

5- Costumas brincar com os meninos do 1.º CEB? Se sim, com quem?

Sim, a Sílvia e a Matilde

Desenha o que é para ti a escola



Entrevista CF (Contexto B)

1- Gostas do JI? Porquê?

Gosto muito porque tem várias coisas infantis, engraçadas, tem muitas atividades muito fixes.

2- O que mais gostas de fazer no JI?

Gosto muito de escavar na areia, da minha festa de anos, das atividades (fazer uma casa, brincar, fazer um bolo).

3- O que achas que vais fazer na escola?

Acho que vou trabalhar muito, imenso. Fazer fichas, cópias.

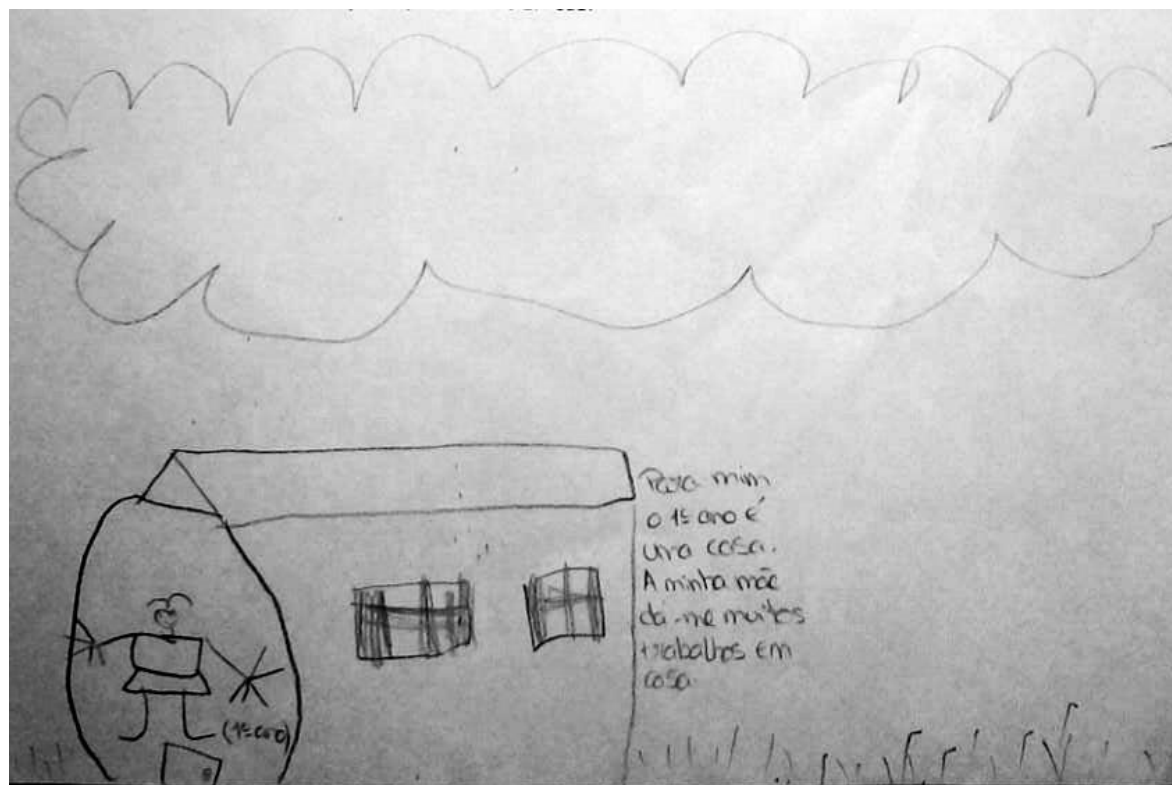
4- O JI é igual à escola? Porquê?

Acho que é, porque o jardim é muito fixe e a escola também.

5- Costumas brincar com os meninos do 1.º CEB? Se sim, com quem?

Costumo, com a Sílvia e a Matilde. Com muitas pessoas.

Desenha o que é para ti a escola



Entrevista IM (Contexto B)

1- Gostas do JI? Porquê?

Sim porque fazem coisas giras.

2- O que mais gostas de fazer no JI?

Gosto de fazer desenhos e trabalhar, não gosto de brincar.

3- O que achas que vais fazer na escola?

Não posso falar, não posso brincar. Só posso escrever.

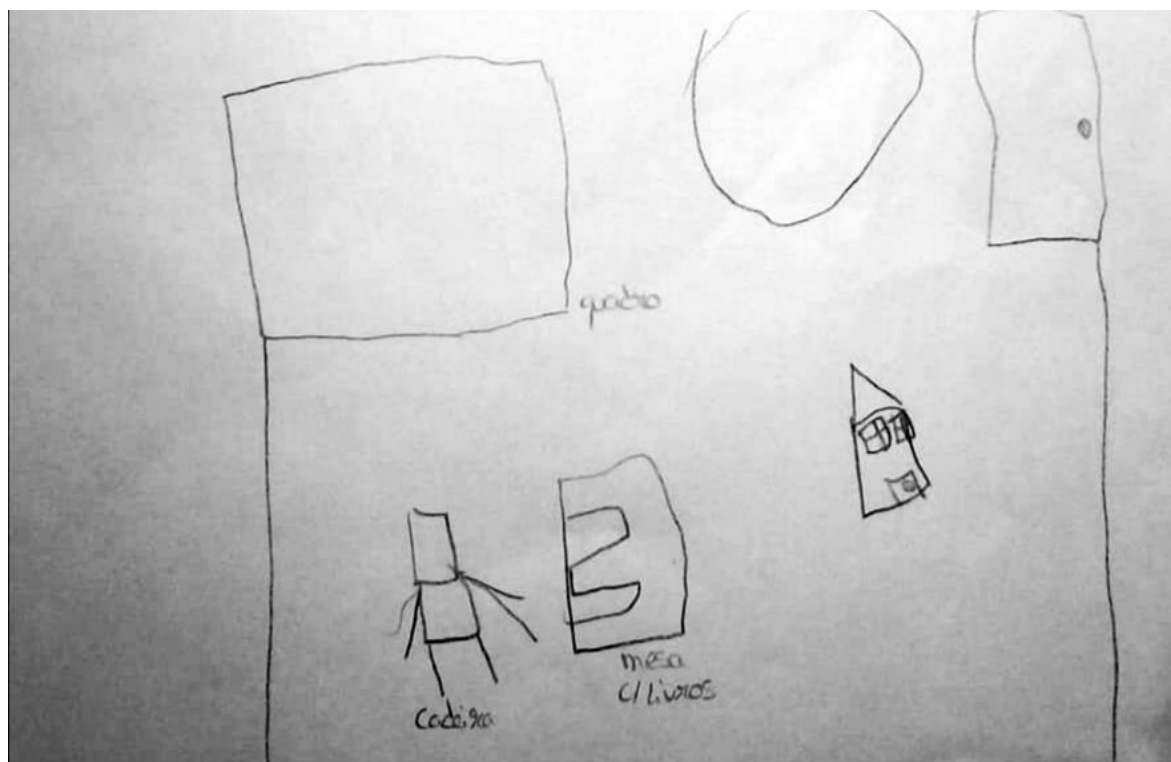
4- O JI é igual à escola? Porquê?

Não sei.

5- Costumas brincar com os meninos do 1.º CEB? Se sim, com quem?

Sim, com a Sílvia e a Matilde (2.º ano).

Desenha o que é para ti a escola



Entrevista L (Contexto B)

1- Gostas do JI? Porquê?

Sim, porque tem muitas coisas para brincar. Tem muitas coisas, gosto: carro de madeira, escorrega e a mola.

2- O que mais gostas de fazer no JI?

De pintar com a tinta.

3- O que achas que vais fazer na escola?

Não sei. Trabalhos, estudar, mas não sei.

4- O JI é igual à escola? Porquê?

Não, porque depois vamos estar muito tempo lá dentro sem estar cá fora com os meninos.

5- Costumas brincar com os meninos do 1.º CEB? Se sim, com quem?

Sim, com a Aline (2.º ano).

Desenha o que é para ti a escola



Entrevista MM (Contexto B)

1- Gostas do JI? Porquê?

Sim, porque gosto de andar nos baloiços.

2- O que mais gostas de fazer no JI?

Gosto de brincar, andar na areia e de fazer bolos na areia.

3- O que achas que vais fazer na escola?

Não sei.

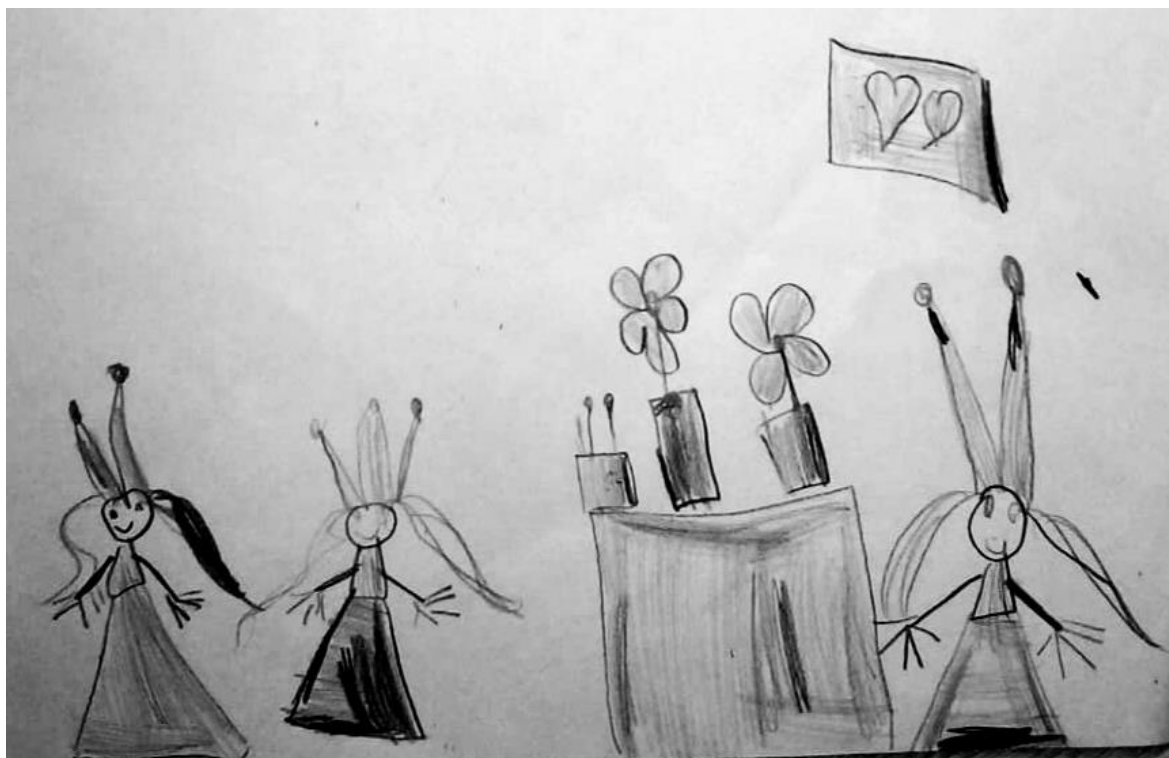
4- O JI é igual à escola? Porquê?

Não. Não sei.

5- Costumas brincar com os meninos do 1.ºCEB? Se sim, com quem?

Com os da pré – Mariana

Desenha o que é para ti a escola



Entrevista HP (Contexto B)

1- Gostas do JI? Porquê?

Sim, porque há muitos meninos e também há um escorrega.

2- O que mais gostas de fazer no JI?

Brincar.

3- O que achas que vais fazer na escola?

Trabalhos.

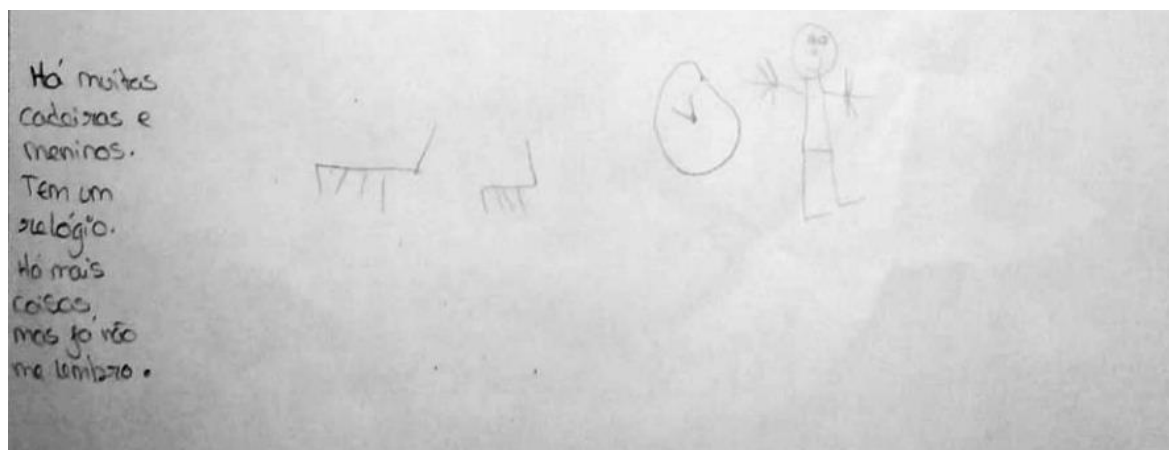
4- O JI é igual à escola? Porquê?

Não, porque o jardim de infância tem umas letras e a escola tem outras diferentes.

5- Costumas brincar com os meninos do 1.º CEB? Se sim, com quem?

Sim, Ramon e Afonso (2.º ano) e Samuel (1.º ou 2.º)

Desenha o que é para ti a escola



Anexo 11: Sistema de categorias

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
Estratégias facilitadoras	Envolvimento das famílias	Comunicação estabelecida com as famílias de forma presencial (reuniões, convívios, celebrações) ou por escrito (e-mail, entrega de documentos)
	Articulação entre docentes	Acordar procedimentos
		Articulação Curricular
		Comunicação
		Trabalho cooperativo
	Envolvimento das crianças	Diálogo sobre a transição
		Descobrir a escola
		Desenvolvimento de competências académicas
	Papel da organização	Documentos orientadores
		Relatório final dos processos de aprendizagem
		Partilha de recursos físicos
Constrangimentos	Extensão dos programas do 1.º CEB	Fatores que não facilitam ou prejudicam a transição da EPE para o 1.º CEB
	Espaços pobres	
	Inapropriação dos espaços	
	Falta de recursos humanos	
	Falta de materiais	
	Falta de comunicação	

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Descrição</i>
Ações desenvolvidas	EPE	Ações desenvolvidas pelas crianças entrevistadas
	1.º CEB	
A futura escola	O que vai fazer	Escrever Estudar Trabalhos Brincar só no espaço exterior Expressão plástica Não sei
	O que não vai poder fazer	Falar Brincar

<i>Categorias</i>	<i>Descrição</i>
Comportamento de observação	Quando a criança observa meramente as outras crianças que estão em atividade de jogo. Casualmente a criança pode exprimir alguma opinião ou até conversar, contudo não participa na ação.
Comportamento desocupado	A criança também não se encontra em atividade de jogo, mas esta observa o que a rodeia e lhe capta a atenção. Se nada lhe interessar a criança vagueia pelo espaço, podendo relacionar-se com o seu corpo. Pode, também, procurar um adulto ou permanece no mesmo lugar.
Jogo solitário	A criança, por não se sentir confortável no contacto com os pares, desenvolve sozinha o seu próprio jogo. Porém, e apesar do seu afastamento em relação aos colegas esta pode estabelecer um contacto, momentâneo.
Jogo paralelo	Quando uma criança desenvolve sozinha uma atividade de jogo embora esteja enquadrada num grupo. Nesta categoria o contacto entre pares é próximo, embora não haja partilha de materiais mesmo que estes possam ser os mesmos. O diálogo pode suceder, mas cada criança tem o seu discurso.
Jogo associativo/Cooperativo	Participação positiva de todas as crianças. Aqui há uma organização das atividades, embora essa organização seja superior no jogo cooperativo. No jogo associativo as crianças ainda apresentam alguma dificuldade em participar em atividades de grupo, apesar de existir partilha de materiais, presença do diálogo e contacto físico. No jogo cooperativo é mais visível a interação entre pares e todas as trocas (materiais, diálogo e contacto físico), existindo até líderes de grupo.